



Jaciluz
Dias

Gênero videoanimação e Arquitetura Multimodal

*Análise semiótica e
contribuições para
a formação docente*

Orientação: Prof^a. Dr^a. Marta C. da Silva



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Jaciluz Dias

**Gênero videoanimação e Arquitetura Multimodal:
análise semiótica e contribuições para a formação docente**

Juiz de Fora
2022

Jaciluz Dias

Gênero videoanimação e Arquitetura Multimodal:
análise semiótica e contribuições para a formação docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Professora Doutora Marta Cristina da Silva

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada por meio do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pela autora.

Dias, Jaciluz.

Gênero videoanimação e Arquitetura Multimodal: análise semiótica e contribuições para a formação docente / Jaciluz Dias. -- 2022.

322 f.: il.

Orientadora: Marta Cristina da Silva

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2022.

1. Gênero videoanimação. 2. Multiletramentos. 3. Formação docente. 4. Arquitetura multimodal. 5. Gramática do Design Visual. I. Silva, Marta Cristina da orient. II. Título.

Jaciluz Dias Fonseca

Gênero videoanimação e Arquitetura Multimodal: análise semiótica e contribuições para a formação docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 09 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Cristina da Silva - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Ana Elisa Ferreira Ribeiro
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará

Profa. Dra. Andreia Rezende Garcia Reis
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Patrícia Nora de Souza Ribeiro
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 04/03/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Marta Cristina da Silva, Professor(a)**, em 09/03/2022, às 13:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Elisa Ferreira Ribeiro, Usuário Externo**, em 09/03/2022, às 13:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Nora de Souza Ribeiro, Professor(a)**, em 09/03/2022, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Coordenador(a)**, em 10/03/2022, às 07:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANTONIA DILAMAR ARAÚJO, Usuário Externo**, em 10/03/2022, às 11:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0697959** e o código CRC **BE474B1D**.

À vovó Altair e ao papai Jaci,
para sempre vivos comigo,
e à mamãe Fátima,
dedico.

Graças a vocês, tudo isso foi possível.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a quem foi fundamental:

Deus, Maria, São Luiz, Asterisco e toda a Espiritualidade amiga;

Fátima, minha amada mãe;

Lidiane, Amor meu, e Roselene e Márcio;

Jaciara, minha querida irmã;

Professora Doutora Marta Cristina da Silva, pela confiança, orientação e parceria;

Amiga Helena, pelo impulso para voar, e Bruno e Vitor, meus amores;

Banca, composta pelas Professoras Doutoras Ana Elisa Ribeiro, Dilamar Araújo, Andreia Garcia e Patrícia Nora, pelas contribuições e pelo aprendizado;

Professora Doutora Audria Leal, por me inspirar com o tema e pela qualificação;

Participantes do curso on-line de formação docente *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa*, que me ensinaram tanto;

Família de Juiz de Fora, especialmente José Maria, Cléia, Juliana e Patrícia; João Baptista; Maria Helena, Pedro Paulo, Tarcísio Júnior e Antônio Eduardo;

Família escolhida de Lavras: Graziela, Luciana e Tiago;

Amigas Alessandra, Janaína, Juliana e Poliana, da UFLA para a vida;

Amigas e amigo do Lúdica Música!, Rosana, Isabela e Gutti;

Universidade Federal de Lavras (UFLA), nas pessoas dos/as colegas da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe);

Meus/minhas professores/as do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF e à secretária Izabel T. Jesus, pelo apoio;

Todos/as os/as educadores/as que contribuíram para a minha formação, desde a Pré-escola, em 1993;

Cada um/a sabe a importância que teve – e tem – nesta minha jornada.

RESUMO

Os gêneros multimodais cujo suporte são os contextos digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano. Tendo isso em vista, os documentos oficiais em que se pauta o currículo escolar evidenciam a importância do trabalho com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) inclui gêneros multimodais para o ensino de Língua Portuguesa. Como é possível contribuir para que professores/as e alunos/as estejam mais preparados/as para ler de modo crítico e usar eficientemente esses gêneros textuais? Elegeu-se o gênero videoanimação como *corpus* de análise desta pesquisa, a fim de contribuir para uma formação docente que auxilie no trabalho com letramentos e multiletramentos (SELBER, 2004; ROJO; MOURA, 2019) junto aos/às alunos/as. Para tanto, esta tese teve dois objetivos: desenvolver uma teoria de análise semiótica para videoanimações; e oferecer ferramentas didático-pedagógicas que possibilitem aos/às professores/as abordarem esse gênero no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para alcançar tais propósitos, primeiramente fez-se uma análise detalhada do gênero videoanimação, buscando compreender os efeitos de sentido decorrentes da relação entre aspectos verbais, tendo como base os referenciais teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2012), e aspectos visuais, com base na Gramática do Design Visual – GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Foram utilizados, ainda, os 12 Princípios da Animação da Disney (THOMAS; JOHNSTON, 1995), que complementam a análise de atributos característicos dos movimentos no desenho; e suportes teóricos que embasam a compreensão da sonoplastia nos desenhos animados (FURNISS, 2014). Sobre esses pilares se fundamentou a Arquitetura Multimodal, teoria proposta por esta tese para a análise de videoanimações, a qual busca compreender os efeitos de sentido decorrentes da relação entre as linguagens verbal, visual e sonora. Para tanto, a aplicabilidade de tal abordagem foi demonstrada por meio da análise semiótica do curta *Guaxuma* (2018), de Nara Normande. E, com vistas a verificar se a Arquitetura Multimodal é efetiva no trabalho com esse gênero textual, realizou-se o curso on-line *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa*. Planejado por meio de um design educacional (MATTAR, 2014), o curso foi realizado a distância (MORAN, 2017), buscando contribuir para a formação inicial e continuada de professores/as de Língua Portuguesa da cidade de Lavras, Minas Gerais. Com base em tal instrumento de

pesquisa, empregou-se uma abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2011), a fim de demonstrar como a Arquitetura Multimodal foi validada na perspectiva dos/as participantes do curso. Então, por meio das discussões ora empreendidas, espera-se contribuir para a formação de futuros/as professores/as e de docentes que já atuam em sala de aula. Tal contribuição procura tanto dar suporte teórico quanto instrumentos práticos para se desenvolverem atividades pedagógicas que utilizem o gênero videoanimação no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Gênero videoanimação. Multiletramentos. Formação docente. Arquitetura multimodal. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Gramática do Design Visual (GDV).

ABSTRACT

The multimodal genres developed in a digital context are increasingly becoming present in everyday life. Taking this into account, the official documents that guide the school curriculum show the importance of working with Digital Information and Communication Technology (DICT). In this sense, the Brazilian National Curriculum - Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) includes multimodal genres in the Portuguese Language teaching. How is it possible to contribute so that teachers and students are more prepared to critically read and efficiently use these textual genres? The video animation genre was chosen as this research's corpus for analysis in order to contribute to a teacher training concerned about working with literacy and multiliteracies (SELBER, 2004; ROJO; MOURA, 2019) with students. Therefore, this thesis has two objectives: developing a theory of semiotic analysis for video animation; and offering didactic-pedagogical tools that enable teachers to approach this genre in the Portuguese Language teaching-learning process. To achieve these purposes, it was first carried out a detailed analysis of the video animation genre, seeking to understand the meaning effects interpreted from the relationship between verbal aspects, based on the theoretical frameworks of Socio-discursive Interactionism - SDI (BRONCKART, 2012), and visual aspects, based on the Grammar of Visual Design – GVD (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Disney's 12 Animation Principles (THOMAS; JOHNSTON, 1995) were also used, complementing the analysis of characteristic attributes of motion in animation; in addition to theoretical basis that support the understanding of sound design in animated cartoons (FURNISS, 2014). On these pillars we based the Multimodal Architecture, the theory proposed by this thesis for video animations' analysis, which seeks to understand the effects of meaning caused by the relation between verbal, visual, and sound languages. Therefore, we demonstrated the applicability of such approach through the semiotic analysis of the short film *Guaxuma* (2018), by Nara Normande. Moreover, aiming to verify the Multimodal Architecture effectiveness when working with this textual genre, we provided the online course *Video animation in Portuguese Language classes*. Planned through an educational design (MATTAR, 2014), we offered the e-learning course (MORAN, 2017) seeking to contribute to the Portuguese Language teacher's initial and continued education, in Lavras, Minas Gerais. Based on this research instrument, we used a qualitative perspective (ANDRÉ, 2011), in order to demonstrate how the

Multimodal Architecture was validated from the perspective of the course participants. And, thus, the two objectives of this thesis were fulfilled. We expected, then, through the discussions undertaken, to contribute to the formation of future teachers and teachers who already work in the classroom. This contribution seeks to provide both theoretical support and practical tools to develop pedagogical activities that use the video animation genre in the Portuguese Language teaching-learning process.

Keywords: Video animation genre. Multiliteracies. Teacher training. Multimodal Architecture. Socio-discursive Interactionism (SDI). Grammar of Visual Design (GVD).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Comparativo entre os PCN e a BNCC, no que se refere a algumas características das práticas de linguagem (leitura, escrita, análise linguística e oralidade).....	47
Quadro 2 – Comparativo entre os gêneros solicitados para o Ensino Fundamental, pelos PCN e pela BNCC, com destaque para alguns gêneros multimodais contemporâneos (em negrito).	49
Quadro 3 – Exemplos de habilidades que envolvem gêneros multimodais contemporâneos citados pela BNCC do Ensino Médio, de acordo com campo de atuação. Em negrito estão gêneros ou ferramentas do universo digital.	52
Quadro 4 – Modelo de multiletramentos digitais.....	63
Esquema 1 – Gênero textual e gênero discursivo.	68
Figura 1 – Animação através do tempo e da tecnologia.....	78
Esquema 2 – Esquema representativo dos três estratos que compõem a arquitetura textual do ISD.....	91
Figura 2 – Representação da letra A: no Egito antigo (1), na escrita semítica antiga (2), nos alfabetos fenício (3) e grego (4, 5 e 6) e no formato atual (7 e 8).....	100
Esquema 3 – Metafunções da GSF comparadas à GDV.	106
Esquema 4 – Esquema representativo das três metafunções da GDV.	108
Esquema 5 – Relação entre ator, vetor e meta.	109
Esquema 6 – Representação visual do processo de ação transacional bidirecional simultâneo.	110
Esquema 7 – Representação visual do processo de ação transacional bidirecional sequencial.	110
Figura 3 – Exemplo de processo narrativo de ação transacional unidirecional.	111
Figura 4 – Exemplo de processo narrativo de ação transacional bidirecional simultâneo.	111
Figura 5 – Exemplo de processo narrativo de ação transacional bidirecional sequencial – Ação 1.....	111
Figura 6 – Exemplo de processo narrativo de ação transacional bidirecional sequencial – Ação 2.....	111
Esquema 8 – Representação visual do processo de ação não transacional sem a meta.....	112

Esquema 9 – Representação visual do processo de ação não transacional sem o ator.	112
Figura 7 – Exemplo de processo narrativo de ação não transacional sem a meta.	112
Figura 8 – Exemplo de processo narrativo de ação não transacional com ator representado em parte.	112
Figura 9 – Exemplo de processo narrativo de reação transacional.....	114
Figura 10 – Exemplo de processo narrativo de reação não transacional.	114
Figura 11 – Exemplo de processo narrativo verbal.	114
Figura 12 – Exemplo de processo narrativo mental.	115
Figura 13 – Exemplo de processo narrativo de conversão, em imagem estática. ...	116
Figura 14 – Exemplo de processo narrativo de conversão, em imagem animada – Cena nuvem com gota.	116
Figura 15 – Exemplo de processo narrativo de conversão, em imagem animada – Cena gotas caindo.	116
Figura 16 – Exemplo de processo narrativo de conversão, em imagem animada – Cena gotas infiltrando.	117
Figura 17 – Exemplo de processo narrativo de conversão, em imagem animada – Cena gota evaporando.....	117
Figura 18 – Exemplo de processo narrativo de conversão, em imagem animada – Cena gotas formando nuvem.....	117
Figura 19 – Exemplo de processo narrativo de conversão, em imagem animada – Cena nuvem com gota, novamente.	117
Figura 20 – Exemplo de processo narrativo de simbolismo geométrico.	118
Figura 21 – Exemplo de circunstância de cenário - PR sobreposto ao cenário.	119
Figura 22 – Exemplo de circunstância de cenário - Cenário sem foco.	119
Figura 23 – Exemplo de circunstância de cenário - Cenário apagado.	119
Figura 24 – Exemplo de circunstância de cenário - Cenário em evidência.....	119
Figura 25 – Exemplo de circunstância de meios e artefatos.	120
Figura 26 – Exemplo de circunstância de acompanhamento.	120
Figura 27 – Exemplo de representação conceitual classificacional.	121
Figura 28 – Exemplo de representação conceitual analítica.	122
Figura 29 – Exemplo de representação conceitual simbólica.	122
Figura 30 – Exemplo de olhar de demanda.	124
Figura 31 – Exemplo de olhar de oferta.....	124

Figura 32 – Exemplo de plano fechado.	124
Figura 33 – Exemplo de plano médio.	124
Figura 34 – Exemplo de plano geral.	125
Figura 35 – Exemplo de perspectiva objetiva.	125
Figura 36 – Exemplo de perspectiva subjetiva frontal.	126
Figura 37 – Exemplo de perspectiva subjetiva oblíqua.	126
Figura 38 – Exemplo de perspectiva subjetiva vertical em ângulo alto.	127
Figura 39 – Exemplo de perspectiva subjetiva vertical em ângulo médio.	127
Figura 40 – Exemplo de perspectiva subjetiva vertical em ângulo baixo.	127
Figura 41 – Um barco e a lua em modalidade abstrata.	129
Figura 42 – Um barco em modalidade realística.	130
Figura 43 – A lua em modalidade realística.	130
Esquema 10 – Valor informacional em uma imagem, de acordo com o padrão de leitura ocidental.	131
Figura 44 – Relação centro e margem.	132
Figura 45 – Relação dado e novo.	132
Figura 46 – Relação real e ideal.	132
Figura 47 – Exemplo de saliência.	133
Figura 48 – Exemplo de moldura – <i>Frame 1</i>	133
Figura 49 – Exemplo de moldura – <i>Frame 2</i>	133
Figura 50 – Exemplo de moldura – <i>Frame 3</i>	134
Figura 51 – Influência dos 12 Princípios da Animação na personagem e/ou na narrativa.	138
Figura 52 – Desenho do saco de farinha auxilia na elaboração de movimentos e expressões para: achatado, alongado, retorcido, desanimado, animado, birrento, curioso, convencido, rindo, agressivo, gargalhando, chorando, feliz.	140
Figura 53 – Desenho do movimento de uma bola de borracha exemplifica o princípio Achatamento e Alongamento.	141
Figura 54 – Borracha e Lápis no formato original.	141
Figura 55 – Borracha alongada.	141
Figura 56 – Borracha achatada e Lápis com dobra na ponta.	142
Figura 57 – Lápis e Borracha achatados.	142
Figura 58 – Posição do jovem feito de biscoito antecipa o olhar para algo.	143
Figura 59 – Jovem feita de biscoito é o objeto do olhar do rapaz.	143

Figura 60 – Biscoito ajeita a gravata.	143
Figura 61 – Olhar do jovem antecipa que ele vai se dirigir ao confeito.	143
Figura 62 – Biscoito pega o confeito.	144
Figura 63 – Biscoito coloca o confeito como enfeite e admira o resultado.	144
Figura 64 – Menino rejeita o cachorro quando vê que ele só tem três patas.	145
Figura 65 – Composição da cena permite ver que o menino também não tem parte da perna.	145
Figura 66 – Comparação entre ação desenhada quadro a quadro e ação planejada pose a pose.	146
Figura 67 – Zero entrega uma flor para a namorada – <i>Frame 1</i>	147
Figura 68 – Zero entrega uma flor para a namorada – <i>Frame 2</i>	147
Figura 69 – Zero entrega uma flor para a namorada – <i>Frame 3</i>	147
Figura 70 – Zero entrega uma flor para a namorada – <i>Frame 4</i>	147
Figura 71 – Toureiro se abaixa para receber aplausos.	150
Figura 72 – Capa do toureiro cai sobre a cabeça dele, em movimento residual. ...	150
Figura 73 – Rabo, tetas e sino exemplificam movimento em ondas – <i>Frame 1</i>	150
Figura 74 – Rabo, tetas e sino exemplificam movimento em ondas – <i>Frame 2</i>	150
Figura 75 – Rabo, tetas e sino exemplificam movimento em ondas – <i>Frame 3</i>	151
Figura 76 – Rabo, tetas e sino exemplificam movimento em ondas – <i>Frame 4</i>	151
Figura 77 – Rabo, tetas e sino exemplificam movimento em ondas – <i>Frame 5</i>	151
Figura 78 – Rabo, tetas e sino exemplificam movimento em ondas – <i>Frame 6</i>	151
Figura 79 – Rabo, tetas e sino exemplificam movimento em ondas – <i>Frame 7</i>	151
Figura 80 – Rabo, tetas e sino exemplificam movimento em ondas – <i>Frame 8</i>	151
Figura 81 – Movimento em pêndulo da menina na gangorra e aceleração do coelho, que deixa um rastro branco.	152
Figura 82 – Movimento em pêndulo da menina na gangorra e aceleração do coelho, que deixa um rastro branco (atrás da árvore).	152
Figura 83 – Movimento em pêndulo da menina na gangorra e aceleração do coelho, que deixa um rastro branco.	153
Figura 84 – Movimento em pêndulo da menina na gangorra e coelho parado.	153
Figura 85 – Exemplo de movimento em arco em comparação a movimento reto. .	154
Figura 86 – Movimento em arco do Lebríope.	154
Figura 87 – Movimento em arco do carneiro.	154
Figura 88 – Maria coloca a lata pesada no chão.	156

Figura 89 – Maria respira ofegante (ação principal).	156
Figura 90 – Maria respira ofegante (ação principal).	156
Figura 91 – Maria apoia as mãos na cintura (ação secundária).	156
Figura 92 – Sincronia que diferencia personagens – <i>Frame 1</i>	158
Figura 93 – Sincronia que diferencia personagens – <i>Frame 2</i>	158
Figura 94 – Sincronia que diferencia personagens – <i>Frame 3</i>	158
Figura 95 – Sincronia que diferencia personagens – <i>Frame 4</i>	158
Figura 96 – Personagem na ilha representado normalmente.	159
Figura 97 – Personagem na ilha representado como náufrago.	159
Figura 98 – Solidez no desenho do camaleão e do cavalo – <i>Frame 1</i>	160
Figura 99 – Solidez no desenho do camaleão e do cavalo – <i>Frame 2</i>	160
Figura 100 – Solidez no desenho do camaleão e do cavalo – <i>Frame 3</i>	160
Figura 101 – Solidez no desenho do camaleão e do cavalo – <i>Frame 4</i>	160
Figura 102 – Repentista cego com sua cadela.	162
Figura 103 – Coronel.	162
Figura 104 – Vaqueiro com a vaca Belezura.	162
Figura 105 – Lobisomem.	162
Figura 106 – Exemplo de folha de barra utilizada em cena da animação <i>Os três porquinhos</i>	167
Esquema 11 – Esquema representativo das camadas da Arquitetura Multimodal.	173
Esquema 12 – Contexto para a análise com a Arquitetura Multimodal.	174
Esquema 13 – Camada verbal da Arquitetura Multimodal.	175
Esquema 14 – Camada visual da Arquitetura Multimodal.	177
Esquema 15 – Camada sonora da Arquitetura Multimodal.	179
Figura 107 – Momento que antecede o uso da música <i>Um Oh! e um Ah!</i> e em que a casa de Nara é apresentada.	182
Figura 108 – Momento em que Nara canta trecho da música <i>Do you realize?</i> e a cena mostra os tsurus saindo em revoada.	183
Figura 109 – Identificação da fase da Situação inicial.	184
Figura 110 – Identificação da fase da Complicação.	184
Figura 111 – Identificação da fase das Ações.	185
Figura 112 – Identificação da fase da Resolução.	185
Figura 113 – Identificação da fase da Situação final – Técnica <i>stop-motion</i> com bonecos de areia.	185

Figura 114 – Identificação da fase da Situação final – Técnica modelagem de esculturas de areia.....	185
Figura 115 – Identificação da fase da Situação final – Técnica areia em 2D.....	185
Figura 116 – Momento em que os/as amigos/as do casal são apresentados/as como hippies.....	186
Figura 117 – Tayra mostrada de costas.....	187
Figura 118 – Tayra se vira e fala com Nara.....	187
Figura 119 – Nara fala em <i>off</i>	187
Figura 120 – Tayra e Nara caminham pelas pedras.....	187
Figura 121 – Tayra pisa em algo e grita.....	187
Figura 122 – Cena mostra um ouriço-do-mar fincado no pé de Tayra.....	187
Figura 123 – Nara narra sobre as festas em casa.....	188
Figura 124 – Amiga de Nara fala.....	188
Figura 125 – Nara volta a narrar, dizendo sobre sua preferência por mulheres com seios fartos.....	189
Figura 126 – Nara fala sobre sua amizade com Tayra, enquanto ambas aparecem em uma foto.....	189
Figura 127 – Nara fala sobre sua amizade com Tayra e a foto vira um tsuru.....	189
Figura 128 – Nara começa a falar sobre a morte de Tayra.....	190
Figura 129 – Nara fala sobre o hotel abandonado.....	190
Figura 130 – Cena representa o hotel abandonado por dentro.....	190
Figura 131 – Cena representa visão de dentro de veículo em movimento.....	191
Figura 132 – Nara na janela do ônibus.....	191
Figura 133 – Ônibus freia bruscamente.....	191
Figura 134 – Nara na janela do apartamento, em plano fechado.....	191
Figura 135 – Nara na janela do apartamento, em plano médio.....	192
Figura 136 – Nara na janela do apartamento, em plano aberto.....	192
Figura 137 – Conchinhas representam os seios crescendo.....	193
Figura 138 – Ouriço-do-mar representa pelos crescendo.....	193
Figura 139 – Cena preta com manchas brancas mostram <i>flashback</i>	194
Figura 140 – Imagem de duas pessoas em uma moto, em <i>flashback</i>	194
Figura 141 – Cena mostra um trator.....	194
Figura 142 – Cena mostra uma roda.....	194
Figura 143 – Cena mostra formas pontiagudas.....	194

Figura 144 – Cena mostra manchas e respingos.	194
Figura 145 – Folhas de coqueiros balançam para um lado.	196
Figura 146 – Folhas de coqueiros balançam para o outro lado.	196
Figura 147 – Prédios se encurvam para um lado.	196
Figura 148 – Prédios se encurvam para o outro lado.	196
Figura 149 – Nara arrastando a bacia.	197
Figura 150 – Detalhe dos pés das crianças.	197
Figura 151 – Tayra se vendo no reflexo da água.	198
Figura 152 – Nara se vendo no reflexo do espelho.	198
Figura 153 – Enquadramento em plano fechado mostra tsurus coloridos.	199
Figura 154 – Enquadramento em plano fechado mostra tsurus coloridos, mãos e braços.	199
Figura 155 – Enquadramento em plano aberto mostra menina de areia coberta de tsurus, dentro de um caixão, em um cemitério.	199
Figura 156 – Nara e Tayra se abraçam, enquadramento em plano superaberto. ..	201
Figura 157 – Nara e Tayra se abraçam, enquadramento em plano aberto.	201
Figura 158 – Nara e Tayra se abraçam, enquadramento em plano médio.	201
Figura 159 – Nara e Tayra se abraçam, enquadramento em plano fechado.	201
Esquema 16 – Modelo para o Design de Atividades e Interações em EaD.	212
Figura 160 – Formulário do Google com a Atividade 1 – Questionário inicial e Acesso ao TCLE.	219
Gráfico 1 – Pergunta 2 da Atividade 1, sobre a idade dos/as participantes.	220
Gráfico 2 – Pergunta 3 da Atividade 1, sobre a ocupação dos/as participantes.	220
Gráfico 3 – Pergunta 3.1 da Atividade 1, sobre a área de atuação dos/as participantes.	221
Gráfico 4 – Pergunta 8 da Atividade 1, sobre o formato do curso.	222
Gráfico 5 – Pergunta 9 da Atividade 1, sobre a ementa do curso.	223
Figura 161 – Pergunta 9 da Atividade 1, com a descrição da ementa do curso.	224
Gráfico 6 – Pergunta 11 da Atividade 1, sobre a familiaridade com o meio digital.	225
Gráfico 7 – Pergunta 12 da Atividade 1, sobre o tempo a ser dedicado às atividades assíncronas.	225
Gráfico 8 – Pergunta 13 da Atividade 1, sobre o horário dos encontros síncronos.	226
Gráfico 9 – Pergunta 14 da Atividade 1, sobre o horário dos encontros plantão.	226

Figura 162 – Cartaz de divulgação do curso <i>Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa</i>	228
Figura 163 – Divulgação do curso <i>Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa</i> pelo WhatsApp.....	228
Figura 164 – Tela sobre o curso <i>Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa</i> no SIG/UFLA.....	229
Figura 165 – E-mail com tutorial para inscrição no SIG.....	230
Figura 166 – Parte do tutorial para inscrição no SIG.....	231
Figura 167 – Mural da turma no Google Classroom.....	232
Figura 168 – Comunicação com a turma, realizada no Google Classroom.....	233
Figura 169 – Exemplo de atividades devolvidas no Google Classroom.....	233
Figura 170 – Certificado de conclusão do curso <i>Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa</i> emitido pelo SIG.....	234
Figura 171 – Kit enviado junto com o certificado de conclusão do curso.....	235
Figura 172 – Tela do Classroom que mostra a gravação e os slides da aula disponibilizados.....	237
Quadro 5 – Síntese do registro das informações reunidas na Atividade 1, com exemplo de resposta por categoria.....	238
Figura 173 – E-mail enviado para a participante peruana.....	245
Figura 174 – <i>Frame</i> do Encontro síncrono 1.....	246
Figura 175 – Questão elaborada para a Atividade 2.....	247
Figura 176 – Textos motivadores da questão elaborada para a Atividade 2.....	247
Figura 177 – Habilidades BNCC da questão elaborada para a Atividade 2.....	248
Figura 178 – Resposta sugerida à questão elaborada para a Atividade 2.....	248
Figura 179 – Atividade 3, desenvolvida no site Quizur.....	249
Figura 180 – Exemplo de questão da Atividade 3, desenvolvida no site Quizur.....	250
Figura 181 – Comentário das Questões para a Atividade 3, desenvolvida no site Quizur.....	250
Figura 182 – Fichamento elaborado para a Atividade 4.....	252
Figura 183 – <i>Frame</i> do Encontro síncrono 2.....	252
Figura 184 – Formulário de registro de presença no Encontro síncrono 2.....	253
Figura 185 – Mapa mental elaborado para a Atividade 5.....	254
Figura 186 – Slide elaborado para a Atividade 6.....	255
Figura 187 – Slide elaborado para a Atividade 6.....	256

Figura 188 – <i>Frame</i> do Encontro síncrono 3.	257
Figura 189 – <i>Frame</i> de vídeo elaborado para a Atividade 7.....	258
Figura 190 – Participante analisa a Camada sonora, na Atividade 8.....	259
Figura 191 – Participante analisa a Camada visual, na Atividade 8.....	260
Figura 192 – Participante analisa a Camada verbal, na Atividade 8.	260
Figura 193 – Primeiro destaque do texto elaborado para a Atividade 8.....	262
Figura 194 – Segundo destaque do texto elaborado para a Atividade 8.	263
Figura 195 – Destaque do texto elaborado pela dupla para a Atividade 9.....	264
Figura 196 – Destaque do texto elaborado pelo trio para a Atividade 9.....	266
Figura 197 – Atividade 7, em que consta a bibliografia obrigatória e complementar da semana.....	270
Figura 198 – Atividade 7, no Google Classroom, com a disponibilização da bibliografia obrigatória em PDF.	271
Figura 199 – Slide do Encontro síncrono 4, com síntese em tópicos de parte do conteúdo trabalhado.....	272
Gráfico 10 – Pergunta 1 da Atividade 10, sobre a avaliação geral do curso.	275
Gráfico 11 – Pergunta 9 da Atividade 10, sobre a contribuição do curso para os/as participantes.	275

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

2D	Duas Dimensões
3D	Três Dimensões
ABCA	Associação Brasileira de Cinema de Animação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ASIFA	Associação Internacional do Filme de Animação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CD-ROM	Compact Disc Read-Only Memory (Disco Compacto - Memória Somente de Leitura)
CEP/UFJF	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora
Covid-19	(Co)rona (vi)rus (d)isease (Doença do coronavírus), descoberto em 2019
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Design Educacional
DI	Design Instrucional
DIA	Dia Internacional da Animação
EaD	Educação a Distância
GDV	Gramática do Design Visual
GSF	Gramática Sistêmico Funcional
HQ	História em quadrinhos
IFG	Instituto Federal de Goiás
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LD	Letramentos Digitais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIDI	Musical Instrument Digital Interface (Interface Digital para Instrumentos Musicais)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	Portable Document Format (Formato Portátil de Documento)
PI	Participante Interativo
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Participante Representado
SIG	Sistema Integrado de Gestão
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UPA	United Productions of America

SUMÁRIO

1	Introdução	27
2	Documentos oficiais: da educação básica à formação docente	33
2.1	Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.....	33
2.2	Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	38
2.3	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores – DCN para formação docente	42
2.4	TDIC nos DOCUMENTOS OFICIAIS.....	44
2.4.1	TDIC nos PCN.....	44
2.4.2	TDIC na BNCC do Ensino Fundamental.....	46
2.4.3	TDIC na BNCC do Ensino Médio	52
2.4.4	TDIC nas DCN para formação docente	56
3	Letramentos e multiletramentos em gêneros multimodais digitais	58
3.1	(Multi)letramento(s)	58
3.1.1	Letramentos digitais e formação docente	61
3.2	Algumas perspectivas sobre gêneros textuais.....	65
3.3	Gênero videoanimação	70
3.3.1	Definição e histórico da videoanimação.....	70
3.3.2	Videoanimação e práticas de ensino e aprendizagem	79
4	Referencial teórico para a análise semiótica da videoanimação	84
4.1	Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).....	85
4.1.1	Pressupostos gerais do ISD	86
4.1.2	Arquitetura interna dos textos	90
4.1.2.1	Infraestrutura geral	91
4.1.2.2	Mecanismos de textualização	94
4.1.2.3	Mecanismos enunciativos	97
4.2	Gramática do Design Visual (GDV).....	99
4.2.1	Participantes.....	109
4.2.2	Metafunção Representacional.....	109
4.2.2.1	Representação narrativa	109
4.2.2.1.1	Processo de ação.....	110
4.2.2.1.2	Processo de reação	113
4.2.2.1.3	Processo verbal.....	114

4.2.2.1.4	Processo mental.....	115
4.2.2.1.5	Processo de conversão.....	115
4.2.2.1.6	Processo de simbolismo geométrico	117
4.2.2.1.7	Circunstância.....	118
4.2.2.2	Representação conceitual.....	120
4.2.2.2.1	Representação conceitual classificacional	121
4.2.2.2.2	Representação conceitual analítica	121
4.2.2.2.3	Representação conceitual simbólica	122
4.2.3	Metafunção Interativa	123
4.2.3.1	Olhar ou contato.....	123
4.2.3.2	Enquadramento ou distanciamento social	124
4.2.3.3	Atitude ou perspectiva.....	125
4.2.3.3.1	Perspectiva objetiva	125
4.2.3.3.2	Perspectiva subjetiva	126
4.2.3.4	Modalidade	127
4.2.4	Metafunção Composicional	130
4.2.4.1	Valor informacional.....	130
4.2.4.2	Saliência.....	132
4.2.4.3	Moldura.....	133
4.3	Os 12 princípios da animação e a sonoplastia	135
4.3.1	Os 12 Princípios da Animação	135
4.3.1.1	Achatamento e Alongamento (Squash and Stretch)	139
4.3.1.2	Antecipação (Anticipation)	142
4.3.1.3	Composição de cena (Staging).....	144
4.3.1.4	Ação quadro a quadro e Ação pose a pose (Straight ahead action and Pose to pose)	146
4.3.1.5	Movimento residual e Movimento em ondas (Follow through and Overlapping action)	148
4.3.1.6	Aceleração e Desaceleração (Slow in and Slow out).....	152
4.3.1.7	Arcos (Arcs).....	153
4.3.1.8	Ação secundária (Secondary action).....	155
4.3.1.9	Sincronia (Timing)	157
4.3.1.10	Exagero (Exaggeration)	158
4.3.1.11	Solidez do desenho (Solid drawing).....	159

4.3.1.12	Apelo (Appeal).....	161
4.3.2	A sonoplastia em animações	163
4.3.2.1	Voz	164
4.3.2.2	Música	166
4.3.2.3	Efeito sonoro	169
4.4	Arquitetura multimodal.....	170
4.4.1	Análise da videoanimação <i>Guaxuma</i> com a Arquitetura Multimodal	180
4.4.1.1	Análise do Contexto em <i>Guaxuma</i>	181
4.4.1.2	Análise da Camada verbal em <i>Guaxuma</i>	183
4.4.1.3	Análise da Camada visual em <i>Guaxuma</i>	195
4.4.1.4	Análise da Camada sonora em <i>Guaxuma</i>	202
5	Metodologia da pesquisa.....	205
5.1	Paradigma de pesquisa.....	206
5.2	Instrumentos de pesquisa	209
5.2.1	O design educacional do curso sobre videoanimação	210
5.2.1.1	Objetivos.....	212
5.2.1.2	Atividades.....	213
5.2.1.3	Recursos	214
5.2.1.4	Ferramentas	215
5.2.1.5	Avaliação.....	216
6	Curso on-line de formação docente <i>Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa</i>.....	218
6.1	Objetivos do curso.....	218
6.2	Ferramentas do curso	227
6.3	Atividades do curso	236
6.3.1	Semana 1 do curso	237
6.3.2	Semana 2 do curso	251
6.3.3	Semana 3 do curso	255
6.3.4	Semana 4 do curso	258
6.4	Recursos do curso.....	269
6.5	Avaliação do curso	272
7	Considerações finais	277
	REFERÊNCIAS.....	281
	APÊNDICE A – Design Educacional do curso	292

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	302
APÊNDICE C – Planejamento de conteúdo e atividades do curso	304
ANEXO A – Parecer consubstanciado nº 4.124.487 do CEP	305
ANEXO B – Plano de aula apresentado na atividade 9 pela dupla	308
ANEXO C – Plano de aula apresentado na atividade 9 pelo trio.....	309
ANEXO D – Respostas à Atividade 10 – Avaliação final.....	316

1 INTRODUÇÃO

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– *Me ajuda a olhar!*

(GALEANO, 2005, posição 50, grifo do autor).

O microconto de Eduardo Galeano (2005), chamado *A função da arte/1*, é uma inspiração para esta tese, por três motivos principais. Primeiramente, porque é uma narrativa breve em tamanho, mas profunda em conteúdo, em possibilidades de interpretação, assim como o são as videoanimações, gênero escolhido como *corpus* deste trabalho. Nesse sentido, ambos têm como objetivo principal contar uma história, o que, por si só, já é algo precioso à humanidade. O segundo motivo volta-se ao que se pretende com esta pesquisa: ajudar educadores/as¹ – e, por conseguinte, estes/as a seus/suas alunos/as – a olhar o mar de possibilidades de leituras que permitem as múltiplas linguagens utilizadas em videoanimações. E o terceiro motivo, marcado pela subjetividade, que permite refletir: se é possível compreender a função da arte em ajudar a olhar o mar que é a realidade, artísticas são também as formas de representar essa realidade por meio das imagens animadas, as quais, por isso mesmo, também podem ajudar a olhar esse mar.

A origem da humanidade se confunde com a origem das narrativas, que, há muito tempo, fazem parte do cotidiano dos seres humanos, sendo utilizadas como forma de entreter e de transmitir conhecimento. Inicialmente contadas apenas de forma oral, as histórias acompanharam o desenvolvimento das sociedades e o desenvolvimento das

¹ Em consonância com o que aprendi durante o mestrado e a redação da minha dissertação (DIAS, 2017, p. 16), por entender “a língua como instrumento de difusão de conhecimento e, portanto, ferramenta de exercício de poder”, nesta pesquisa, também me atentei em “utilizar ambos os gêneros quando há referências a pessoas”, evitando as generalizações no masculino. Assumo essa postura sustentada pelas pesquisas em Educação, como de Guacira Lopes Louro (2012) e Cláudia Maria Ribeiro e Carolina Faria Alvarenga (2016), e outras citadas no meu referido trabalho, mas, também, por recentes pesquisas e discussões em Linguística, como as de Ana Elisa Ribeiro (2020) e Luiz Carlos Schwindt (2020), entre outros/as.

tecnologias, que influenciaram a forma de contar essas histórias. As narrativas existem há muito tempo – e provavelmente continuarão existindo enquanto houver a necessidade de se transmitir a cultura de uma sociedade – e, justamente por serem concomitantes com a história humana, elas utilizam diferentes formatos e suportes, de acordo com a sociedade que as contam (GANCHO, 2006).

Não é à toa que, apesar de haver divergências entre os teóricos que classificam as tipologias textuais, a função narrativa está sempre presente (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; BRONCKART, 2012). Assim, gêneros textuais como o conto de fadas, a fábula, a piada, o romance e a história em quadrinhos têm como principal objetivo narrar uma história, apesar de possuírem formatos diferentes. Outro gênero que possui função narrativa é a videoanimação, escolhido como foco desta pesquisa. A razão desta escolha decorre do fato de esse ser um gênero multimodal comum no cotidiano dos/as alunos/as e que utiliza diferentes semioses para transmitir conhecimento (ALVES, 2017; CERIGATTO; CASARIN, 2015), o que permite ser utilizado para trabalhar, praticamente, qualquer tema, em todas as áreas do conhecimento.

A utilização de videoanimações em aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para desenvolver, no/a aluno/a, habilidades relacionadas aos multiletramentos (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2019), de modo que, ao compreender diferentes semioses, ele/ela se torne mais crítico em relação ao que lê, vê e ouve em seu dia a dia. Nesse sentido, levar para a escola gêneros textuais familiares aos/às estudantes torna os processos de ensino e de aprendizagem contextualizados e mais atrativos (MORAN, 2017).

Além disso, apesar de os desenhos animados existirem há muito tempo e serem veiculados pelo cinema e pela televisão, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ampliaram o alcance e a divulgação das videoanimações. Isso fez com que as animações estejam cada vez mais presentes na vida dos/as alunos/as e dos/as professores/as e, por isso, precisem fazer parte das práticas escolares. Sobretudo considerando o contexto global, pois vive-se a quinta revolução tecnológica, em que surgem novas formas de sociabilidade e novas construções culturais, por meio da tecnologia 5G, que conecta pessoas e máquinas e máquinas e máquinas (SALOMÃO, 2018).

Essa contextualização permite compreender a hipótese elencada por esta pesquisa, a qual defende que o estudo analítico da videoanimação contribui para que professores/as tenham melhores condições de explorar esse gênero nas aulas de

Língua Portuguesa. Para tanto, têm-se como objetivos primários: desenvolver uma teoria de análise semiótica para videoanimações; bem como oferecer ferramentas didático-pedagógicas que possibilitem aos/às professores/as abordarem esse gênero no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

A eles somam-se quatro objetivos secundários, quais sejam: realizar uma análise detalhada do gênero videoanimação, a fim de compreender os efeitos de sentido decorrentes da relação entre aspectos verbais, visuais e sonoros; integrar o modelo teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) ao referencial de análise semiótica da Gramática do Design Visual (GDV); contribuir para a formação inicial de licenciandos/as em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA); e colaborar para a formação continuada de professores/as de Língua Portuguesa da cidade de Lavras, Minas Gerais.

Esta pesquisa realizou-se, então, considerando a presença cada vez maior das TDIC na vida dos/as alunos/as e o número crescente de animações que circulam nos meios digitais. As produções brasileiras, inclusive, têm crescido ano após ano. Em 2016, por exemplo, a produção brasileira *O menino e o mundo*, escrita e dirigida por Alê Abreu, foi uma das cinco indicadas ao Oscar de melhor filme de animação, tendo vencido, em 2014, o Festival de Annecy, na França, o maior e mais importante na área. Já o segundo festival de animação mais importante do mundo e o maior da América Latina tem sede no Brasil: o Anima Mundi, que começou em 1993 (mas não aconteceu pela primeira vez em 2020, por falta de financiamento).

Dados de 2018² indicam que, nos dez anos anteriores, o número de séries animadas brasileiras passou de duas para 44. Em 2017, foram lançados sete longas de animação em um único ano, o melhor número em 22 anos. O Brasil participa, inclusive, do Dia Internacional da Animação (DIA), promovido pela Associação Brasileira de Cinema de Animação (ABCA). O evento foi criado pela Associação Internacional do Filme de Animação (ASIFA) e acontece em diversos países, no dia 28 de outubro, data da primeira projeção pública de imagens animadas do mundo, por Emile Reynaud, em 1892.

Esse é o contexto que precisa ser considerado para a organização curricular, tanto da educação básica quanto dos cursos de formação docente. Por isso, esta pesquisa

² Brasil lança maior número de animações em 22 anos. Disponível em: <http://revistadecinema.com.br/2018/02/brasil-lanca-maior-numero-de-animacoes-em-22-anos/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

parte de uma análise de documentos oficiais que regulam os currículos da formação discente e docente. Dessa forma, no Capítulo 2, começa-se pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), os quais são comparados à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), no que se refere às propostas para o trabalho com os multiletramentos, nas aulas de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental. Pretende-se, com isso, analisar como o intervalo de 20 anos na publicação desses dois documentos oficiais influenciou a abordagem sobre os usos das TDIC.

Já, para o contexto da BNCC do Ensino Médio, é preciso considerar, também, a legislação mais atual que interfere em sua organização: a lei nº 13.415, que prevê a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Portanto, esse documento legal também está incluído na análise realizada por este trabalho. Não se pode perder de vista, ainda, que o currículo da educação básica influencia o currículo dos cursos de formação de professores/as, já que estes/estas são preparados/as para atuar em sala de aula. Por isso, também são analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores (BRASIL, 2015), a fim de se observar como o uso das TDIC é contemplado no currículo de formação docente.

Licenciandos/as que estão em formação inicial e professores/as que já atuam em sala de aula e podem buscar cursos de formação continuada precisam considerar, para suas práticas docentes, a forma como a BNCC propõe o currículo da educação básica. Ao mesmo tempo em que ela consolida conceitos-chave dos PCN, como o estudo da língua ser baseado nas práticas de linguagem, apresenta novos componentes, relacionados ao impacto das tecnologias, o que se nota, por exemplo, na inclusão de novos gêneros textuais, especialmente os digitais e multimodais (ROJO; MOURA, 2019), o que é tema do Capítulo 3.

Isso exige uma atualização dos/as professores/as, para que possam se familiarizar com esses novos gêneros e, cada vez mais, lançar mão dos multiletramentos nas práticas escolares (SELBER, 2004). Ainda no terceiro capítulo, comparando algumas abordagens teóricas sobre o estudo dos gêneros, explica-se por que esta tese utiliza a terminologia “gênero textual” para se referir à videoanimação, a qual tem sua definição, seu histórico e seus aspectos pedagógicos apresentados.

Para a análise desse gênero, parte-se de dois pressupostos: o Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2012) e a Gramática do Design Visual – GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), que são tema do Capítulo 4. Enquanto o ISD possibilita apreender os sentidos dos aspectos verbais presentes na videoanimação, por meio de uma análise das camadas da arquitetura textual que a compõem, a GDV permite analisar detalhadamente a composição imagética desse gênero, a partir das metafunções da linguagem. Integrados, assim como propõe o modelo de análise elaborado por Audria Leal (2011), esses dois referenciais dão suporte a uma compreensão mais aprofundada de gêneros multimodais.

Contudo, esse modelo ainda não considera os efeitos de sentido de aspectos sonoros e de imagens em movimento, elementos semióticos fundamentais para a compreensão de uma videoanimação. Contemplar essas múltiplas linguagens na leitura desse gênero multimodal, a fim de compreender os efeitos de sentido provocados pela interseção desses elementos, é justamente o que se propõe nesta tese.

Por isso, ao ISD e à GDV somam-se os referenciais para a análise de atributos característicos dos movimentos no desenho: os 12 Princípios da Animação da Disney, (THOMAS; JOHNSTON, 1995). E, como as imagens animadas costumam estar associadas a sons, faz-se necessário analisar, também, os efeitos de sentido provocados pelas músicas, vozes e efeitos sonoros nesse gênero (FURNISS, 2014). Completam-se, assim, os pilares para o desenvolvimento da Arquitetura Multimodal, desenvolvida por esta tese para a análise de videoanimações, a qual é aplicada à análise semiótica do curta *Guaxuma* (2018), de Nara Normande. Com essa demonstração que exemplifica o uso da inédita teoria, encerra-se o quarto capítulo.

Passa-se, então, ao Capítulo 5, que trata da metodologia adotada por este trabalho: de abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2011), no que se refere ao seu paradigma; natureza aplicada; e objetivos descritivo e exploratório. Em seguida, trata-se dos instrumentos utilizados para se atingir o que se almejou: o design educacional (MATTAR, 2014) para o curso on-line *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa*.

Esse instrumento foi escolhido porque acredita-se que o conhecimento que envolve práticas pedagógicas não deve ficar circunscrito ao universo teórico. Por isso, para saber se essa nova teoria é produtiva, foi necessário colocá-la em prática, e submetê-la a um processo de validação, o que aconteceu em um curso para docentes:

tanto licenciandos/as em formação quanto já atuantes em sala de aula. Pretendeu-se, com isso, integrar teoria e prática, bem como contribuir para a formação continuada de docentes que, muitas vezes, não têm tempo ou recursos financeiros para investirem em cursos de atualização.

Além disso, a necessidade de contemplar diferentes disciplinas e a rápida evolução das tecnologias digitais às vezes dificulta que os currículos de formação inicial contemplem o trabalho mais aprofundado com gêneros multimodais digitais. Daí decorre a ideia de organização de um curso. Voltado para licenciandos/as em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e professores/as de Língua Portuguesa da rede pública de Lavras, o curso ofereceu 50 vagas. Com duração de 40h, o curso teve formato virtual (MORAN, 2017), conforme descrito no Capítulo 6.

Nesse sentido, esta tese se justifica tendo em vista a importância da realização de um curso para graduandos/as em Letras e professores/as de Língua Portuguesa que já atuam em sala de aula, como uma forma de contribuir para a formação docente inicial e continuada, no que se refere ao trabalho com o gênero videoanimação e, por extensão, ao trabalho com gêneros discursivos multimodais digitais. Além disso, esta pesquisa buscou apresentar as contribuições da GDV e do ISD para o desenvolvimento de uma teoria que pode ser aplicada à análise de videoanimações.

O curso visou, então, demonstrar como essa teoria, validada na perspectiva dos/as participantes, pode respaldar o trabalho docente, contribuindo para que professores/as possam trabalhar esse gênero digital nas aulas de Língua Portuguesa. Não se pretende, contudo, que os/as professores/as ensinem a metalinguagem proposta pela Arquitetura Multimodal, mas que, compreendendo-a, auxiliem os/as alunos/as a lerem, verem e ouvirem os sentidos dos textos que circulam em seu cotidiano. E, por conseguinte, a observarem a sua realidade de modo mais atento, tendo condições de intervir nela de modo mais crítico.

2 DOCUMENTOS OFICIAIS: DA EDUCAÇÃO BÁSICA À FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, são analisados alguns documentos oficiais que regulamentam o currículo da educação brasileira, desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Superior, tendo como foco a área de Língua Portuguesa. Considerando a proposta desta pesquisa, o recorte de análise é a abordagem das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), ou seja, como esse tema é abordado pelos documentos e como os processos de ensino-aprendizagem são por elas influenciados.

A fim de organizar tal análise, dividiu-se a estrutura do capítulo em quatro partes: a primeira trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000); a segunda discorre sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018); a terceira, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores (BRASIL, 2015)³ – doravante denominadas DCN para formação docente; e a quarta apresenta as abordagens dos referidos documentos em relação ao uso das TDIC.

2.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN

Em um panorama contextual proposto por Hilda Micarello (2018), pode-se compreender como se encadeiam e originam algumas das prerrogativas legais que regem a educação brasileira. A começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que estava prevista desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e que estabelece uma política curricular para o país, assegurando, em seu artigo 9º, inciso IV, que a União será incumbida de:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 4).

³ A escolha por partir das Diretrizes de 2015, em vez das que foram promulgadas em 2019 (BRASIL, 2019), constitui-se um posicionamento político, por se considerar que este é um documento com perspectiva reducionista, em vista daquele, cujos avanços não foram considerados nessa nova versão. Além disso, como se trata de uma legislação ainda recente, os resultados de sua implementação ainda não podem ser adequadamente avaliados, como no caso do documento anterior.

O estabelecimento de competências para os diversos segmentos da educação, por sua vez, levou à organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), consolidados em 1997 (Ensino Fundamental 1), 1998 (Ensino Fundamental 2) e 2000 (Ensino Médio),

[...] procurando de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 5).

Os PCN são diretrizes elaboradas pelo governo federal e divididas em disciplinas, mas sua adoção não é obrigatória. Eles pretendem subsidiar e orientar: os processos de elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada de professores/as; as discussões pedagógicas internas nas escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos; e a avaliação do sistema de educação (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016). Eles foram utilizados como referencial para as propostas curriculares das escolas, até a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o que só aconteceu em 2013.

Essas, por sua vez, diferentemente dos PCN, são normas obrigatórias para a educação básica, tendo como objetivo orientar os currículos escolares e os conteúdos mínimos a serem adotados em todo o país, a fim de assegurar uma formação básica, conforme previsto na LDB, para todos os segmentos de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). As DCN buscam, portanto,

[...] prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (BRASIL, 2013, p. 6).

As DCN lançaram as bases para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tema da próxima seção. Antes, porém, discorre-se sobre os PCN, começando por uma comparação estabelecida por Anna Rachel Machado e Jean-

Paul Bronckart (2005), entre dois documentos prescritivos, um do Brasil (os PCN) e outro da Suíça (*Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, publicado em 2000). Enfoca-se como o trabalho do/a professor/a é visto nesses dois textos. Inicialmente, a autora e o autor identificam três propriedades enunciativas centrais deles: são produzidos por especialistas, mas cujas presenças são apagadas; mencionam um destinatário das ações prescritas, mas de uma forma aberta, que pode ser cada um dos/as leitores/as; parecem ser redigidos como um contrato implícito de verdade e promessa de sucesso (MACHADO; BRONCKART, 2005).

Os PCN foram criados em meio a um contexto vivido por toda a América Latina, na década de 1990, de reformas dos sistemas educacionais, as quais estavam associadas às de outros setores e foram inspiradas na ideologia neoliberal que se fortalecia na época. Esse viés ideológico, segundo Machado (2007), determina que as finalidades do ensino são associadas à formação de cidadãos/ãs que atuarão no mercado de trabalho, o que fica expresso na introdução dos PCN de Língua Portuguesa:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se **construir uma escola voltada para a formação de cidadãos**. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem **exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho**. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 1998, p. 5, grifos nossos).

Segundo a autora supramencionada, essas finalidades ocultam a influência da ideologia neoliberal que guia a lógica governamental e pretende formar mão de obra para atender às demandas da indústria do país, sem se preocupar com uma educação que contribua para o desenvolvimento global do/a aluno/a, como ser humano. Além disso, Lucíola Santos e Júlio Diniz-Pereira (2016) lembram que os PCN também têm como foco bons resultados nos sistemas de avaliação nacionais e internacionais, o que corrobora para que o foco na individualidade do/a aluno/a seja diminuído.

Esse enfoque sobre uma melhoria global do sistema de educação brasileiro é apontado por Machado e Bronckart (2005), ao analisarem a abertura dos PCN, a qual é redigida de modo semelhante a uma carta, tendo como destinatário o/a professor/a, mas o alvo real parecendo ser todo o sistema educacional brasileiro. Dessa forma,

os/as professores/as “são colocados apenas no papel de beneficiários – ou de destinatários primeiros – do ato de entrega e dos efeitos do documento” (MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 200).

Assim, de acordo com a análise de Machado e Bronckart (2005), no que se refere à concepção de ensino, os/as professores/as tornam-se adjuvantes, meros instrumentos, que apenas aplicam as prescrições ditadas pelos PCN, os quais são vistos como “um presente” aos/às professores/as, que, por isso, acabam no papel de devedores/as, tendo obrigação de dar uma resposta positiva e atingir os resultados esperados para a colocação dos PCN em prática.

Nesse sentido, Machado (2007) defende a importância de se discutir sobre o papel do/a linguista em relação às práticas de ensino, o que impactaria diretamente na formação docente. Ela descreve uma breve retrospectiva histórica sobre as relações entre linguística e ensino e apresenta o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e o processo de transposição didática. Com base nesse suporte teórico, a autora passa a discutir o papel do/a linguista⁴ nos diversos níveis que existem na atividade educacional, defendendo que a atuação dele/a deve ser ampla, não apenas o ensino de Língua Portuguesa ou de Língua estrangeira.

O/A linguista precisa saber atuar no nível do sistema educacional superior, a fim de realizar uma seleção de conteúdos e de práticas de linguagem, contribuindo para a concepção do conhecimento científico que seja útil para a elaboração de materiais didáticos e para a avaliação desses materiais, de tal modo que possam ser utilizados por professores/as e alunos/as. Segundo essa autora, o/a linguista precisa, ainda, atuar no nível do sistema didático, analisando o que é realizado e as diferentes organizações externas para o cumprimento de prescrições oficiais, bem como voltando sua análise, também, para as situações vividas pelo/a professor/a.

Para a autora, além da colaboração dos/as linguistas para elaborar processos educativos, eles/elas também precisam se voltar para processos já efetivados. Assim,

[...] a atitude do linguista não deve ser a de aceitação pura e simples do que é veiculado pelos textos de prescrição educacional. Faz-se necessária uma atitude analítica e crítica não só em relação aos

⁴ Machado (2007) refere-se aos/às linguistas de modo geral, especialmente aos/às pesquisadores/as acadêmicos/as que produzem reflexões teóricas sobre línguas. Nesse sentido, considerando o foco desta pesquisa, compreende-se esse/essa linguista, mais especificamente, como o/a professor/a, que pode conciliar a prática docente com as produções teóricas decorrentes dessa prática.

conteúdos científicos selecionados, mas também quanto à forma como são transpostos, quanto às diretrizes, às finalidades, aos procedimentos e ao papel do professor, que são preconizados pelos documentos oficiais, desvelando a pretensa neutralidade desses documentos e as influências de outras atividades sociais e das ideologias subjacentes (MACHADO, 2007, p. 31).

A postura do/a linguista, para analisar e criticar as prescrições oficiais, deve ir, desde a leitura dos documentos oficiais – como os PCN e a BNCC –, até o modo como é feita a transposição de conhecimentos científicos do texto para a prática de ensino. Assim, a partir de análises feitas nos PCN, Machado (2007) aponta algumas questões a serem discutidas. Primeiramente, para o discurso oficial, é uma “crise no ensino” que motiva reformas e exige mudanças no papel do/a professor/a, sem, no entanto, se considerar questões de ordem política, econômica e ideológica.

Outro ponto levantado pela autora é a representação construída sobre os/as professores/as, os/as quais são vistos/as de duas formas. A primeira delas refere-se ao/a professor/a em exercício, que é desvalorizado/a e tem suas capacidades negadas, como alguém incapaz de atender às demandas da sociedade contemporânea. A segunda é a construção de um modelo ideal de professor/a que, dotado/a de diversas competências, é o/a profissional do futuro, devendo agir quase como um super-herói/uma super-heroína (MACHADO, 2007).

Mais uma questão levantada pela autora é o ocultamento das vozes autorais que sustentam o referencial teórico sobre o qual os PCN se sustentam. Na apresentação do documento, fala-se em especialistas que contribuíram para a elaboração do documento, os/as quais são citados nominalmente apenas no final do texto. E, ao longo da elaboração deste, não há menção às diferentes correntes teóricas às quais esses/essas especialistas estão vinculados/as e como essas concepções podem divergir ou sofrer atualizações próprias dos estudos acadêmicos. Para Machado (2007), essa característica transmite a ideia de que os PCN apresentam verdades consensuais e inquestionáveis:

Já em relação ao ocultamento das vozes das teorias e dos autores mobilizados, observamos que elas não são inseridas por mecanismos que permitam sua identificação, o que, aliado à ausência total de modalizadores, contribui para a construção de um discurso assertivo e objetivado, que produz o efeito de que veicula uma verdade pública, consensual e inquestionável (MACHADO, 2007, p. 33).

A não identificação da autoria e das teorias que sustentam a elaboração dos PCN favorece ainda, segundo a autora, a distinção de “classes” de pessoas que trabalham com o ensino: de um lado, os/as especialistas, que têm acesso e articulam os referenciais teóricos, e, do outro, quem não tem, que pode ser o público que utiliza os documentos prescritivos: escolas e professores/as. O não acesso aos referenciais teóricos pode, assim, favorecer a aceitação passiva das prescrições apresentadas pelos PCN, os quais, segundo Santos e Diniz-Pereira (2016), são a primeira tentativa de padronização do currículo nacional.

Isso favorece o sistema nacional de avaliação e a classificação das escolas por desempenho, fazendo com que “as políticas [partam] de uma lógica de mercado, alicerçadas em uma visão economicista da educação” (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 285). Para essa autora e esse autor, a organização da BNCC corresponde à atual tentativa de padronização do currículo, iniciada pelos PCN.

2.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em setembro de 2015 e passou a ser analisada e discutida por educadores/as de todo o país, até a elaboração da segunda versão, em maio de 2016. Depois de seminários estaduais com professores/as, gestores/as e especialistas em educação, a terceira versão foi redigida, levando, em dezembro de 2017, à homologação da primeira parte da BNCC, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Passou-se, então, ao processo de formação de professores/as, bem como de apoio aos sistemas estaduais e municipais de educação, para a implementação da BNCC e adequação dos currículos escolares. A partir de abril de 2018, passou-se ao debate, por meio de audiências públicas, sobre a segunda parte da BNCC, voltada ao Ensino Médio, até a sua homologação, em dezembro do mesmo ano.

Mas a história da BNCC começou bem antes, como explicado anteriormente, já que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, já previa, em seu Artigo 210, uma Base Nacional Comum Curricular: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, s.p.).

Como já mencionado, a BNCC teve como suporte as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2013). As DCN e a BNCC não são excludentes, mas, ao

contrário, são complementares, já que, enquanto aquela aponta a estrutura geral para os currículos, esta detalha conteúdos, especificando o que se espera que os/as alunos/as aprendam, ano a ano, buscando, assim:

[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018, p. 5).

A BNCC decorre do artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996) e da Meta 7 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), que preveem, respectivamente:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

META 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (BRASIL, 2014, s.p.).

Um currículo comum seria, então, segundo Roxane Rojo (2017), a base para melhorar a qualidade da educação, já que ele apresenta gêneros novos, que contemplam o impacto das TDIC, tão comuns no cotidiano atual. Outro ponto alto da BNCC é, para essa autora, o trabalho com a multimodalidade, já que as TDIC favorecem o contato com textos multimodais, que se utilizam de diversas semioses: verbal, visual, sonora etc.

E, neste ponto, é necessário fazer uma observação quanto ao uso da expressão *texto multimodal*. Conforme explica Ana Elisa Ribeiro (2021a, citando KRESS; VAN LEEUWEN, 1998), todo texto é multimodal, já que são sempre compostos por mais de um modo ou linguagem (seja texto escrito e imagem, seja por meio das diferenças na formatação do texto escrito, como uso de negrito, itálico e diagramação).

Indo ao encontro dessa perspectiva, Clarice Lage Gualberto e Zaira Bomfante dos Santos (2019) lembram que “A multimodalidade não é uma teoria, ela é uma característica inerente a todos os textos” (p. 6). E, voltando a Ribeiro (2021b), a professora explica que ainda é necessário reforçar a multimodalidade dos textos e

multimodal não se torna um adjetivo dispensável, já que ainda há perspectivas em disputa, no que se refere a essa concepção.

Encontra-se consonância, também, com Ângela Paiva Dionísio (2007), para quem todo texto pode ser considerado multimodal, já que, “quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” (p. 177).

No caso deste trabalho, o uso do termo busca, ainda, destacar as múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons, gestos etc.) presentes em textos contemporâneos, mais especificamente os digitais, os quais, em sintonia com a proposta de Rojo (2014) e Rojo e Moura (2019), são denominados textos multimodais ou multissemióticos.

Considerando esse contexto, estende-se o uso do termo aos gêneros textuais que, nesta pesquisa, algumas vezes são denominados *multimodais*, a fim de destacar aqueles que, como a videoanimação, são compostos de múltiplas linguagens. Tal perspectiva dialoga, ainda, com a BNCC (BRASIL, 2018) que, ao se referir a textos como tirinhas, charges, memes, gifs, biodata, currículo *web*, videocurrículo etc., chama-os de: “textos multissemióticos” (p. 141), “textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital” (p. 177), “textos multimodais” ou compostos por “diferentes semioses” (p. 511), “**gêneros** escritos, orais e **multimodais**” (p. 519, grifo nosso).

Voltando ao uso dos gêneros multimodais recomendado pela Base, ao ser organizada por meio dos campos de atuação, que decorrem das práticas sociais, a BNCC se mostra adequada à realidade dos/as alunos/as. Para tanto, o/a professor/a assume papel de mediador/a, que compartilha conhecimentos e, também, aprende com os/as alunos/as, a partir da diversidade de conteúdos propostos pela BNCC. Essas temáticas são, ainda, outra vantagem, para Rojo (2017), pois, além do conteúdo comum, a BNCC prevê que parte do conteúdo seja diversificado, de acordo com as regiões brasileiras.

Elaborada por especialistas de diferentes áreas, a BNCC se pretende um documento completo e contemporâneo, que atenda às demandas dos/as estudantes e os prepara para o futuro (BRASIL, 2018). Contudo, a BNCC, analisada por diversos especialistas, também é alvo de críticas que procuram identificar as limitações desse documento, a fim de contribuir para o seu aprimoramento e de futuras legislações voltadas à educação.

Para Santos e Diniz-Pereira (2016), a elaboração de um currículo comum não garante a qualidade da educação básica, pois diferença e diversidade não podem ser alcançadas a partir de uma base comum, já que o que é definido em nível nacional será adaptado e recontextualizado, de acordo com as esferas envolvidas no processo educativo: secretarias de educação estaduais e municipais, escolas, professores/as e alunos/as.

Essa padronização servirá apenas para atender às demandas neoliberais de mercado de formação de mão de obra e da mercantilização da educação, já que

Para os empresários, a definição de padrões comuns é algo importante na formação de uma mão de obra com os requisitos básicos para o trabalho. Essa medida abre um grande campo de investimento e de interesse do setor privado ao se relacionar, entre outros, com a produção de material didático e com a oferta de cursos para a formação docente e de gestores, movimentando ainda uma grande parcela de recursos públicos (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 288).

Ainda como desvantagens da BNCC, Santos e Diniz-Pereira (2016) a consideram inócua, pois, para eles, os/as professores/as pouco consultam documentos oficiais para elaborar suas aulas, e, por isso, a qualidade da educação deveria ser buscada com investimentos na infraestrutura das escolas e na carreira docente, com melhores salários e formação continuada para professores/as.

Indo ao encontro desse pensamento, Micarello (2018) recorda que a BNCC é apenas uma parte das ações da Política Nacional da Educação Básica, a qual inclui as políticas: de formação de professores/as; de materiais e tecnologias educacionais; de infraestrutura escolar; e de avaliação da educação básica. Por isso, todos esses campos necessitam de investimentos e só com o desenvolvimento de todos esses setores será possível a melhoria na educação básica.

Por outro lado, há quem defenda pontos positivos da BNCC, sobretudo pelo fato de ela contemplar o impacto das tecnologias digitais no cotidiano dos/as alunos/as. Nesse sentido, também pode-se destacar que, ao ser organizada por meio dos campos de atuação, que decorrem das práticas sociais, a BNCC se mostra adequada à realidade dos/as alunos/as. Para tanto, o/a professor/a assume papel de mediador/a, que compartilha conhecimentos e, também, aprende com os/as alunos/as, a partir da diversidade de conteúdos propostos pela BNCC.

E se os/as professores/as são mediadores/as nesse processo formativo e de implementação da BNCC, é necessário voltar o olhar para como está prevista a formação docente. Por isso, esta pesquisa se atenta, também, ao documento que detalha a formação docente inicial e continuada de professores/as: as DCN para formação docente (BRASIL, 2015).

2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – DCN PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Promulgada em 1º de julho de 2015, a Resolução nº 2 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Ela tem como objetivo estabelecer

princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015).

A elaboração das DCN para formação docente decorre de uma jornada que começou nos anos de 1930. Conforme um breve histórico feito por Santos e Diniz-Pereira (2016), as licenciaturas foram criadas nos anos 1930, voltadas para formar professores/as para o ensino secundário. Contudo, esses cursos eram tidos apenas como apêndices dos bacharelados e, elitizados, formavam poucos/as professores/as. Por isso, tal modelo foi considerado inadequado, levando, na década de 1960, à criação dos cursos de “curta duração” e, na década de 1970, às “licenciaturas curtas”, que formariam professores/as para o “ginásio” (atual Ensino Médio) e o ensino secundário (corresponde ao que hoje é a segunda metade do Ensino Fundamental (a partir do sexto ano) e ao Ensino Médio).

As disciplinas das licenciaturas (como das demais graduações do país) tinham grade curricular padronizada, por meio de um currículo mínimo determinado pelo governo brasileiro, além de a carga horária ser reduzida. A LDB (BRASIL, 1996), e o que ela prevê em seu artigo 13, segundo Santos e Diniz-Pereira (2016), exigiu uma

formação profissional mais global. Por isso, em 2002 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Além de separar licenciatura de bacharelado, esse documento previu o aumento da carga horária teórica e prática dos cursos de formação docente. Atualizado em 2015, esse documento, segundo Santos e Diniz-Pereira (2016), passou a prever não apenas a formação inicial docente, mas também a continuada, além de dedicar um capítulo específico à valorização de profissionais do magistério (BRASIL, 2015). Em vez dos currículos mínimos, que estabeleciam disciplinas obrigatórias nos cursos de licenciatura, as diretrizes passaram a orientar como esses cursos poderiam ser atualizados. Por isso, “as diretrizes curriculares, ao intencionalmente possibilitarem a diversificação e a inovação de propostas curriculares, não servem como mecanismo de padronização dos currículos” (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 294).

Todavia, tal autora e tal autor salientam que a tentativa de manter a coerência entre as DCN para formação docente e a BNCC “pode representar a volta da opção pela adoção de mecanismos que garantam a padronização das propostas curriculares dos cursos de formação docente” (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 294). Se esse processo se concretizar de fato, ele representará um retrocesso no trabalho de se garantir uma educação de qualidade e pautada na diversidade curricular.

Por isso, em vez de uma padronização, como a proposta pela BNCC, imposta aos currículos escolares, a autora e o autor supracitados defendem que a melhoria da educação decorre da redução das assimetrias sociais, com investimentos em melhores condições materiais e na preparação de professores/as para enfrentar os desafios próprios da educação contemporânea.

Contudo, a BNCC leva em conta esse contexto desafiador e, seguindo o que já havia sido proposto pelos PCN, a Base assume que o texto é central para a definição de conteúdos, habilidades e objetivos, pois ele é “considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67). Também as DCN para formação docente, na alínea c do inciso I, artigo 12º, preveem que um dos núcleos formativos contemple “conhecimento, avaliação, criação e **uso de textos**, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2015, p. 10, grifo nosso).

Assim como saber ensinar o/a aluno/a a ler, escrever e utilizar as variedades linguísticas para se expressar por escrito e oralmente, é fundamental que o/a professor/a contribua para que o/a estudante se torne um/a cidadão/ã capaz de participar ativa e criticamente de práticas em diferentes contextos e campos de atividade humana. E são justamente os textos – pertencentes a uma infinidade de gêneros – que podem se fazer instrumentos eficazes nesse processo de ensino-aprendizagem. Isso porque eles carregam diferentes perspectivas enunciativo-discursivas, que permitem relacionar textos a contextos de produção, ou seja, a realidade em que esses textos foram produzidos e quais são suas funções sociais.

2.4 TDIC NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Depois de conhecer um panorama geral e algumas análises de três documentos oficiais, chega-se ao enfoque desta pesquisa: a abordagem que eles fazem sobre as tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem. Primeiramente, as indicações para o currículo escolar de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. E, devido à necessidade de haver coerência entre o currículo adotado nas escolas e a formação docente, analisa-se, em seguida, como as DCN para formação docente contemplam o uso das TDIC.

2.4.1 TDIC nos PCN

Para os PCN do Ensino Fundamental, “as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, ‘editando’ a realidade” (BRASIL, 1998, p. 89). Vale ressaltar que as “novas tecnologias” mencionadas se referem ao computador, ao CD-ROM, ao rádio, à televisão e ao vídeo, as quais, na época, eram, de fato, novas. Mas que, agora, já se encontram ultrapassadas. Também os PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000), publicados dois anos depois, utilizam esse termo, assinalando que “as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e cria necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar” (p. 11).

No entanto, quando se fazer uma referência a tecnologias, pode-se evitar que o termo esteja acompanhado de *novas*, tendo em vista que *tecnologia*⁵, segundo o dicionário, é um “conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos a arte, indústria, educação etc.” e, por extensão “tudo o que é novo em matéria de conhecimento técnico e científico”. Ou seja, tecnologia já traz em si a ideia de novidade e essa varia conforme a época. Assim, do mesmo modo que as tecnologias citadas pelos PCN já estão ultrapassadas, as inovações mencionadas na BNCC também estarão, muito em breve.

Já os PCN indicavam que a presença crescente dos meios de comunicação no cotidiano das pessoas era algo a se considerar em relação às práticas escolares, as quais deveriam incluir o conhecimento da linguagem videotecnológica, a análise crítica dos conteúdos das mensagens transmitidas pelos meios de comunicação e a capacidade crítica nos processos de produção e recepção dessas mensagens (BRASIL, 1998).

Nos PCN do Ensino Fundamental, o computador é visto como um processador de textos que, tendo conexão on-line, permite o acesso a conhecimento enciclopédico e uso de softwares. Já o CD-ROM, possibilitando o trabalho com a multimídia e o hipertexto, favorece a construção de uma representação não linear do conhecimento. O rádio possibilita o trabalho com os sons e a palavra falada em Língua Portuguesa, enquanto a televisão permite que se trabalhe com a programação – quando associada ao videocassete – gravando ou reproduzindo um programa específico. E, finalmente, por meio do vídeo, pode-se acessar diversas linguagens – a visual, a falada, a sonora e até a escrita.

Em consonância com esse documento, os PCN do Ensino Médio também ressaltam a importância das TDIC, o que é demonstrado por uma das competências apresentadas, a qual indica que, para participar da vida social, os/as alunos/as devem estar aptos/as a: “entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar” (BRASIL, 2000, p. 11).

⁵ Definição retirada do dicionário on-line de Língua Portuguesa Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tecnologia/>. Acesso em: 13 mai. 2020.

2.4.2 TDIC na BNCC do Ensino Fundamental

Vinte anos depois, a BNCC mantém o entendimento de que as experiências dos/as alunos/as, em seu contexto familiar, social e cultural, são permeadas pelo uso das TDIC, as quais contribuem para estimular a curiosidade e ampliar a compreensão de si mesmo/a, do mundo e das pessoas que compõem a sociedade. Assim, a quinta competência geral prevista, na Base, para a educação básica é:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

O documento parte, dessa forma, da noção de que a cultura digital tem promovido mudanças significativas na configuração da sociedade e na forma como as pessoas se relacionam nos diferentes contextos sociais. A BNCC aponta que os/as jovens não são apenas consumidores/as de tecnologia, mas são protagonistas e se envolvem com as novas formas de interação, que é cada vez mais multimidiática e multimodal. Essa conexão acontece em rede e de modo quase instantâneo, em meio a um enorme volume de informações, o que pode, por outro lado, desencadear análises superficiais e compartilhamento indevido dos produtos culturais contemporâneos (BRASIL, 2018).

Por isso, a BNCC sinaliza a importância de que “a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo” (BRASIL, 2018, p. 59). E, também, que a escola promova novos modos de aprendizagem, de interação e de compartilhamento de informações, compreendendo e incorporando as novas linguagens às práticas escolares.

No que se refere mais especificamente à área de Língua Portuguesa, o texto continua sendo elemento central, mas agora considerando as novas formas de interação social, das quais decorrem novas práticas de linguagem e novos gêneros, os quais são cada vez mais multissemióticos e multididáticos (BRASIL, 2018). Ampliam-se, então, os letramentos, já que as práticas da cultura digital requerem

novos e multiletramentos⁶, para que os/as estudantes possam saber ler e escrever, também, textos multissemióticos, os quais reúnem linguagem verbal, visual, sons, imagens estáticas e em movimento, entre outras.

As competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental passam, então, a exigir, por exemplo, que os/as estudantes saibam, de acordo com os itens 3 e 10, respectivamente: “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias” e “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos” (BRASIL, 2018, p. 85).

Já para o Ensino Médio entre as competências específicas para a área de Linguagens e suas tecnologias, sinaliza-se que o/a aluno/a deve:

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 490).

Tais competências requerem o trabalho com novos gêneros. Como se pode observar no Quadro 1, o espaço temporal de 20 anos entre a publicação dos PCN e da BNCC representa mudanças significativas, sobretudo no que se refere à cultura digital, mesmo que alguns pilares tenham sido mantidos.

Quadro 1 – Comparativo entre os PCN e a BNCC, no que se refere a algumas características das práticas de linguagem (leitura, escrita, análise linguística e oralidade).

PCN (1998)	BNCC (2018)
Textos considerados no contexto → interação com o/a outro/a	Contexto de produção continua fundamental → capacidade de produzir discurso e formação de usuários/as competentes

⁶ O termo não aparece nos PCN, já que os estudos voltados aos multiletramentos começavam a surgir na época de publicação desse documento oficial, com *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE; et al, 1996).

Trabalho com gêneros textuais	Gêneros textuais → maior visibilidade aos campos de atuação → língua em uso social → maior incorporação dos textos digitais
Indicação genérica para a abordagem da língua oral (como fazer mais geral)	Prescrição de conhecimentos essenciais, competências e habilidades linguísticas específicas às práticas de oralidade
Linguagem escrita	Maior valorização da escuta ativa e interpretação do texto oral, semioses
Suportes analógicos	Cultura digital → textos multimodais
Linguagem mais acessível ao/a professor/a	Formação técnica do/a professor/a

Fonte: NOVA ESCOLA (2017). Compilado e adaptado pela autora.

Dessa forma, se analisadas as diferentes práticas de linguagem, pode-se notar algumas continuidades e algumas modificações drásticas (NOVA ESCOLA, 2017) entre PCN e BNCC. Começando pelo eixo da leitura, nos PCN, os textos deveriam ser considerados em seu contexto de produção, mas os gêneros textuais advinham, sobretudo, da linguagem escrita e de suportes analógicos. Já na BNCC, a escuta ativa e os gêneros orais ganham destaque, sobretudo porque eles se relacionam com os textos multimodais próprios da cultura digital. O contexto de produção permanece essencial, como nos PCN, mas há um estímulo maior à leitura, interpretação e compreensão crítica dos textos.

No que se refere à escrita, os PCN já tratavam da dimensão discursiva do texto como produto de interação social, mas a produção ainda era tida como algo procedimental, enquanto na BNCC ela é articulada com outras práticas de linguagem, como a de leitura e análise linguística e semiótica. Nesse sentido, a BNCC considera amplamente os ambientes digitais e inclui determinantes sociais da escrita, como os campos de atuação, os gêneros, as situações comunicativas, os interlocutores e as variedades linguísticas, por exemplo.

Quanto ao eixo de gramática, enquanto os PCN enfocavam discussões mais voltadas à reflexão linguística, minimizando as questões gramaticais, na BNCC essas são mais explicitadas, por meio de uma análise linguística contextualizada, em que prevalece a compreensão do uso da língua, de acordo com as situações de interação

social. Além disso, a análise deve ser, também, semiótica, voltada para os textos multimodais e multissemióticos.

O eixo da oralidade apresentou modificações drásticas, já que os PCN, apesar de já compreenderem que a linguagem é aprendida por meio da interação com o/a outro/a, tratavam de modo genérico sobre o como realizar as produções orais. A BNCC, considerando a importância de se formar usuários/as competentes da língua, aborda de modo mais detalhado as diferentes situações de uso para a produção de discursos, tanto orais quanto escritos. São prescritos, nesse sentido, conhecimentos, competências e habilidades específicos à oralidade.

A partir da análise de todos os eixos, percebe-se como a cultura digital interferiu nas mudanças entre os PCN e a BNCC, fazendo com que os suportes analógicos dessem lugar às TDIC, as quais são suporte para a presença cada vez maior de textos que reúnem múltiplas linguagens e semioses. As multissemioses requerem um trabalho voltado para os multiletramentos, mas, também, essa nova realidade interfere na forma como o/a professor/a se relaciona com o currículo da educação básica.

Assim, enquanto a linguagem dos PCN era considerada mais acessível aos/às professores/as, a BNCC exige uma formação mais técnica. E, no caso dos/as docentes de Língua Portuguesa, isso inclui o conhecimento de gêneros até então – em alguns casos – desconhecidos, como explicitado no Quadro 2.

Quadro 2 – Comparativo entre os gêneros solicitados para o Ensino Fundamental, pelos PCN e pela BNCC, com destaque para alguns gêneros multimodais contemporâneos (em negrito).

GÊNEROS PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS		
PCN (3º e 4º ciclos do EF)		BNCC (6º ao 9º ano do EF)
LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA	CAMPOS DE ATUAÇÃO
LITERÁRIOS		ARTÍSTICO-LITERÁRIO
Cordel, causos e similares	Conto	Quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro,
Texto dramático	Novela	
Canção	Romance	
	Crônica	

	Poema	exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo , saraus, slams , canais de booktubers , redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, entre outros.
	Texto dramático	
DE IMPRENSA		JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO
Comentário radiofônico	Notícia	Notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas , infográficos , podcasts noticiosos , entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais , gameplay , detonado etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, entre outros em várias mídias.
Entrevista	Editorial	
Debate	Artigo	
Depoimento	Reportagem	
	Carta do leitor	
	Entrevista	
	Charge e tira	
PUBLICIDADE		
Propaganda	Propaganda	
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA		PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA
Exposição	Verbetes enciclopédico (nota/artigo)	Apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica , texto didático, infográfico , esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo , documentário , cartografia animada ,
Seminário	Relatório de experiências	
Debate	Didático (textos, enunciados de questões)	

Palestra	Artigo	podcasts e vídeos diversos de divulgação científica, entre outros.
		VIDA COTIDIANA
		Agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras, entre outros.
		VIDA PÚBLICA
		Lei, código, estatuto, regimento, discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, spot, propaganda (de campanhas variadas, nesse campo inclusive de campanhas políticas) – e de outros, como estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição online, requerimento, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquete, relatório, entre outros.

Fonte: PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2018). Compilado e adaptado pela autora.

Nota-se que os PCN do Ensino Fundamental dividem os gêneros, a partir da linguagem oral e da linguagem escrita, em quatro subgrupos: textos literários (cordel e conto, por exemplo); de imprensa (entrevista e notícia, por exemplo); de publicidade (propaganda e publicidade); e de divulgação científica (seminário e artigo, por exemplo). Já os PCN do Ensino Médio não especificam gêneros.

A BNCC, por sua vez, considera cinco campos de atuação: artístico-literário (quarta-capa e slam, por exemplo); das práticas de estudo e pesquisa (infográfico e documentário, por exemplo); jornalístico/midiático (reportagens multimidiáticas e gameplay, por exemplo); de atuação na vida pública (spot e turno de fala em assembleia, por exemplo); e da vida pessoal (biodata e videocurrículo, por exemplo) – apenas para o Ensino Médio e Ensino Fundamental I (em que é chamado de campo da vida cotidiana). A BNCC não separa os gêneros orais dos escritos e, sim, amplia o número de gêneros citados, englobando gêneros orais, escritos e multimodais.

Dessa forma, além da diferença quantitativa entre os gêneros abordados em cada um dos documentos, a BNCC apresenta gêneros até então desconhecidos, mas que, devido às mudanças impostas pela cultura digital vivida atualmente, tornam-se cada vez mais comuns na realidade dos/as estudantes. Cita-se, por exemplo, o slam, que faz parte de campeonatos de poesia, mas neles, diferentemente de um sarau, os/as participantes confrontam-se, apresentando poemas de autoria própria, que podem ter sido escritos previamente ou ser improvisados na hora da competição. Considerado um tipo de literatura periférica, o slam tem caráter performativo e é utilizado como forma de manifesto.

Outro exemplo é o gameplay, que consiste em vídeos em que um jogador de videogame narra a sua experiência enquanto joga. Já o detonado, que pode ser em áudio, vídeo legendado ou unindo textos e imagens, consiste em um tutorial detalhado sobre videogames, explicando comandos do jogo ou detalhando personagens. Destaca-se, ainda, o podcast que, geralmente veiculado em áudio, trata sobre diferentes temas, sendo semelhante a um programa de rádio, mas em vez de ser ao vivo, é gravado e fica disponível na internet.

2.4.3 TDIC na BNCC do Ensino Médio

Também para o Ensino Médio a BNCC sinaliza a necessidade de um currículo que contemple as práticas linguísticas utilizadas em mídias diversas, inclusive as digitais. Conforme exemplificado pelo Quadro 3, das 54 habilidades que determinam o currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio, 24 tratam de gêneros ou ferramentas relacionados ao universo das tecnologias digitais.

Quadro 3 – Exemplos de habilidades que envolvem gêneros multimodais contemporâneos citados pela BNCC do Ensino Médio, de acordo com campo de atuação. Em negrito estão gêneros ou ferramentas do universo digital.

Campos de atuação BNCC Ensino Médio
TODOS
(EM13LP11) Fazer curadoria de informação [...].
(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos [...].

(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (**vlog, videoclipe, videominuto, documentário** etc.), apresentações teatrais, **narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas** etc. [...].

(EM13LP18) Utilizar **softwares de edição** de textos, fotos, vídeos e áudio, além de **ferramentas e ambientes colaborativos** para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas [...].

VIDA PESSOAL

(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (**perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo** etc.) e de ferramentas digitais (**ferramenta de gif, wiki, site** etc.) [...].

(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar **playlists comentadas** de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, **fanzines, e-zines** ou publicações afins [...].

(EM13LP22) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, **registros dinâmicos** (mapas, **wiki** etc.) de profissões e ocupações de seu interesse [...].

ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

(EM13LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo [...].

(EM13LP24) Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis [...].

PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento [...].

(EM13LP32) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, **digitais** etc.) [...].

(EM13LP33) Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) [...].

(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), **infográfico (estático ou animado)**, relato de experimento, relatório, **relatório multimidiático de campo**,

reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, **mapas dinâmicos** etc. [...].

(EM13LP35) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais [...].

JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO

(EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das **novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0** [...].

(EM13LP37) Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais [...].

(EM13LP39) Usar **procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas** (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, **URL, formatação**; comparar diferentes fontes; **consultar ferramentas e sites checadores** etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news).

(EM13LP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas **redes sociais e outros domínios da internet** [...].

(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, **memes, gifs, remixes variados** etc. em **redes sociais ou outros ambientes digitais**.

(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em **contexto digital** (**advergame, anúncios em vídeos, social advertising, unboxing, narrativa mercadológica**, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.) [...].

(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, **reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos**, artigos de opinião, **críticas da mídia, vlogs de opinião**, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (**vlogs e podcasts culturais, gameplay, booktube** etc.) [...].

ARTÍSTICO-LITERÁRIO

(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria

(poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, **videominutos, playlists comentadas de música** etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, **vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines** etc.).

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, **fanfics, fanclipes** etc.) [...].

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018). Compilado e adaptado pela autora.

No que se refere ao Ensino Médio, é preciso, ainda, considerar a legislação mais atual que interfere em sua organização: a lei nº 13.415, que prevê a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

Com o objetivo principal de resolver o problema dos altos índices de evasão escolar (1,5 milhão de jovens entre 15 e 17 anos⁷), a Lei nº 13.415, conhecida como Reforma do Ensino Médio, foi promulgada em 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

Entre os argumentos pró-reforma estão: a melhoria dos índices educacionais do Brasil; o fato de o ensino médio se tornar mais atrativo para os/as alunos/as; e as melhores possibilidades de formação profissional e inserção dos jovens no mercado de trabalho. Por outro lado, argumentos contrários à reforma defendem que ela não foi debatida com a sociedade civil. Além disso, a implementação enfrentará obstáculos estruturais e de recursos, e o documento não prevê solução para os principais problemas apontados por alunos/as: segurança, infraestrutura e assiduidade de professores/as (RAMOS; HEINSFELD, 2017).

No que se refere à aplicação de TDIC no currículo, a Reforma prevê que conteúdos, metodologias e formas de avaliação possibilitem que, ao final do ensino

⁷ Dados de 2017, segundo o segundo o Ministério da Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1954625-ensino-medio-perde-alunos-apesar-de-pais-ter-15-mi-de-jovens-fora-da-escola.shtml>. Acesso em: 3 mar. 2020.

médio, o/a educando/a demonstre domínio de princípios científicos e tecnológicos e conhecimento de formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017). Essa Lei prevê, ainda, que os currículos dos cursos de formação de docentes contemplem as determinações apontadas pela BNCC, a qual, como já dito, dá bastante evidência às TDIC.

2.4.4 TDIC nas DCN para formação docente

Considerando esse contexto, as diretrizes curriculares para formação docente precisam ser coerentes com o que propõem os documentos oficiais que regem os currículos da educação básica. Uma análise das DCN para formação docente (BRASIL, 2015) permite observar que esse documento contempla o uso das TDIC, tanto para a formação inicial quanto para a continuada. Por exemplo, o artigo 2º, parágrafo 2º, indica que a ação do/a profissional do magistério requer uma formação que permita o domínio de “diversas linguagens, tecnologias e inovações” (BRASIL, 2015, p. 3). Em consonância a isso, o artigo 5º, inciso V, determina que a formação de profissionais do magistério deve conduzir o/a egresso/a “ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p. 6).

No que se refere especificamente à formação inicial, as diretrizes preveem, em seu artigo 10, inciso V, que os cursos devem conceber um “projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias” (BRASIL, 2015, p. 9). E, para a formação continuada, o documento é claro quando afirma, em seu artigo 16, inciso II, que essa deve levar em conta: “a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia” (BRASIL, 2015, p. 13).

Assim, em consonância com as prerrogativas de documentos oficiais que tratam do currículo da educação básica, sobretudo a BNCC, que é mais recente, as DCN para formação docente, seja inicial ou continuada, contemplam a abordagem das TDIC. Isso indica que os currículos para formação de professores/as e de alunos/as estão coerentes entre si e adequados à realidade contemporânea. Nesse sentido, a formação docente não pode negligenciar os rumos que a educação tem tomado na

contemporaneidade. A BNCC, desse modo, pode ser tomada como um documento norteador na área das TDIC, não para engessar o currículo de formação docente, mas para contribuir com um ensino que considere a influência cada vez maior das tecnologias digitais.

3 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS EM GÊNEROS MULTIMODAIS DIGITAIS

Este capítulo discorre sobre os conceitos de letramento e multiletramento, os quais sustentam o trabalho com gêneros multimodais digitais nas aulas de Língua Portuguesa, que é a temática geral da presente pesquisa. Para tanto, inicialmente é proposto um breve histórico acerca do referencial teórico (SAITO; SOUZA, 2011) que trata do desenvolvimento dos termos *letramento* e *multiletramento* e como deles decorreu o conceito de *multiletramento digital* (SELBER, 2004), escolhido para embasar esta tese, devido a sua articulação com a formação docente e por se considerar didática a forma como o referido autor organiza o Modelo de multiletramentos digitais. Ainda na primeira parte do capítulo, aborda-se a influência das mídias digitais e da linguagem própria das TDIC (ROJO; MOURA; 2019) no surgimento de novos gêneros – como as videoanimações –, que influenciarão as práticas de letramento contemporâneas.

Antes, porém, de tratar do gênero videoanimação, na terceira parte do capítulo, reflete-se sobre uma antiga – e polêmica – questão da Linguística: os gêneros serem abordados como textuais ou discursivos. Para isso, apresentam-se algumas perspectivas teóricas relacionadas às diferentes formas como os gêneros podem ser nomeados (MARCUSCHI, 2010; LEAL, 2011; BRONCKART, 2012). Assim, na segunda parte desta seção, são apresentados pressupostos que sinalizam as escolhas terminológicas desta tese. E, finalizando o capítulo, trata-se do gênero videoanimação (BARBOSA JÚNIOR, 2019; MORAN, 2017; ALVES, 2017; CERIGATTO; CASARIN, 2015; FANTIN, 2007), caracterizando-o e apresentando um breve histórico do seu surgimento.

3.1 (MULTI)LETRAMENTO(S)

Advindo do inglês *literacy* (do latim *littera*, letra), a palavra *letramento* surgiu por volta da década de 1960, designando, em seu idioma de origem, como recordam Fabiano Saito e Patrícia Nora de Souza (2011), tanto alfabetização quanto letramento. Enquanto o primeiro termo está ligado às habilidades cognitivas e mecânicas de apreensão do código da escrita (aquisição de *litterae*), o letramento envolve as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas paralelamente com a alfabetização

ou decorrentes dela. Essas, então, passaram a ser as duas perspectivas para o termo *literacy*, em sentido restrito (alfabetização) e em sentido amplo (letramento), segundo Saito e Souza (2011), citando Street (1984).

No entanto, com o passar do tempo, o conceito de *literacy* foi ressignificado, levando ao surgimento de palavras como *letramento* (no Brasil), *literacia* (em Portugal), *illettrisme* (na França), a fim de marcar diferenças em relação aos processos de *beginning literacy*, *reading instruction*, *alfabetização* e *alphabétisation* (SOARES, 2004). Assim, no caso das terras brasileiras, considera-se que a primeira autora a utilizar o neologismo *letramento* foi Mary Kato, em 1986, no livro *No mundo da escrita*.

Como geralmente acontece com um conceito recém-criado, muito se discutiu em torno do termo *letramento*, especialmente no que se refere a convergências e divergências ligadas ao termo *alfabetização*⁸. De modo geral, destaca-se que *letramento* e *alfabetização* são processos independentes, de modo que esta relaciona-se à aquisição do código de linguagem, enquanto aquele está relacionado a práticas sociais de leitura e escrita que necessitam do domínio de tal código (SOARES, 2004).

Com a popularização do computador na década de 1980 e das TDIC na década de 1990, especialmente por meio do uso da internet, surgiram novas formas de interação, que ressignificaram os gêneros circulantes na sociedade e propiciaram novas práticas sociais de leitura e escrita, o que levou ao surgimento de novas formas de *letramento* (SAITO; SOUZA, 2011). Afinal, uma vez que os *letramentos* decorrem das práticas sociais, se a sociedade muda, os *letramentos* precisam acompanhar essa mudança. Surge, então, a expressão *letramento digital*, uma espécie de termo guarda-chuva que engloba *letramentos* relacionados ao uso das TDIC.

Nesse contexto, destaca-se a abordagem de Roxane Rojo e Eduardo Moura (2019), que veem *letramentos* como um conceito flexível e capaz de acompanhar as mudanças de uma sociedade que vem

[...] transformando o texto escrito em impresso em digital, devido às mudanças de mídia, permitindo, assim, que todas as linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons e música, vídeos de *performances* e danças, texto escrito e oral) se misturem em um

⁸ Como este não é o enfoque da presente pesquisa, para aprofundamento sobre o tema *alfabetização* e *letramento*, conferir referências como: Street (1984; 2003), Soares (2004), Kleiman (1995), Tfouni (1988; 1995) e Hasan (1996), citados/as por Saito e Souza (2011).

mesmo artefato, que continuamos a chamar de texto (ROJO; MOURA, 2019, p. 11).

Nesse contexto, os letramentos se ampliam e modificam, transformando-se em multiletramentos e novos letramentos ou letramentos hipermidiáticos. Esse conceito transita em uma via de mão dupla, já que aponta tanto para a diversidade cultural das populações e das linguagens dos textos contemporâneos quanto para a explosão de letramentos que essas linguagens implicarão. Os multiletramentos são, dessa feita, caracterizados como “letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20).

Isso porque, do uso das tecnologias digitais emergem novos modos de representação simbólica da realidade, que envolve diferentes linguagens além da verbal: a visual, a sonora, a gestual, por exemplo. A isso a Semiótica Social denomina multimodalidade, a qual, quando presente em textos inseridos em ambiente digital, demanda a articulação de múltiplos letramentos, para a compreensão dessas várias semioses. Os estudos sobre multimodalidade se desenvolveram a partir da concepção de letramento visual, o qual foi proposto por Gunther Kress e Theo van Leeuwen. Dessa teoria surgiu a Gramática do Design Visual (GDV), tema que será tratado posteriormente, no quarto capítulo.

A multimodalidade surge como demanda de uma sociedade que valoriza, cada vez mais, o uso de imagens, o que assume proporções ainda maiores com as possibilidades de difusão permitidas pelas TDIC. E, conforme indicam Rojo e Moura (2019), os aplicativos e as ferramentas próprios das tecnologias digitais viabilizam o surgimento de novos textos, chamados de hipertextos, multimídia e, posteriormente, hipermídia, que ampliaram a multissemiose ou multimodalidade dos textos, o que passou a requisitar novos (multi)letramentos.

Indo ao encontro desse pensamento, Saito e Souza (2011, p. 133) recordam que as tecnologias digitais exigem:

[...] mais do que as habilidades técnicas para lidar com os dispositivos digitais – alfabetização digital. Exige mais do que a leitura de textos do meio digital em réplica ativa, ou do conhecimento básico e intuitivo das várias semioses que podem compor esses textos, aos quais responde de forma intuitiva, com noções superficiais das práticas sociais em rede – Letramento(s) Digital(is) sem uma dimensão crítica. O usuário das TICs precisa assumir uma postura crítica em relação às tecnologias digitais.

Essa criticidade requerida pelo contexto das tecnologias digitais levou Selber (2004) a formular o conceito de multiletramentos digitais, o qual baseia-se em três categorias de letramento digital interdependentes: funcional, crítico e retórico. Para o referido autor, não basta o conhecimento técnico sobre o uso de computadores como máquinas. É fundamental preparar usuários/as eficientes, que utilizem o computador como instrumento de interação, considerando os complexos contextos sociais em que as pessoas estão inseridas e as múltiplas linguagens com que elas convivem diariamente.

3.1.1 Letramentos digitais e formação docente

Ao ponderar sobre os letramentos digitais (doravante LD), Stuart Selber (2004) tem como objetivo auxiliar professores/as de redação e de comunicação a utilizarem de modo mais eficiente o computador. Não apenas como ferramenta tecnológica, mas em todas as potencialidades que ele oferece: “Mais especificamente, mostra aos/às professores/as como desenvolver e nutrir programas abrangentes por meio de educação em várias camadas, envolvimento profundo e ação micropolítica⁹”, nas palavras dele (SELBER, 2004, p. xii). Considerando tal abordagem em relação a esta pesquisa, estende-se a concepção de professor/a de redação para o/a professor/a de Língua Portuguesa e a noção de computador para as tecnologias digitais de modo geral.

Considerando que, conforme dito anteriormente, as práticas sociais exigem novos e múltiplos letramentos, e que a escola ainda é uma das principais agências de letramento, a perspectiva de Selber (2004) torna-se pertinente para se pensar formação docente. De tal modo que seja possível contribuir para dar aos/às professores/as mais ferramentas para ensinarem alunos/as – ou a compartilharem conhecimentos, já que, no que se refere ao uso das TDIC, às vezes os/as alunos/as sabem mais que os/as professores/as – a utilizar gêneros digitais de modo crítico e eficaz.

Muitas vezes o/a professor/a não sabe utilizar a ferramenta tecnológica e o/a aluno/a não sabe ler os gêneros digitais criticamente, de tal modo que um/a pode

⁹ Do original: “More specifically, it shows teachers how to develop and nurture comprehensive programs through multilayered education, deep engagement, and micropolitical action”.

contribuir para o conhecimento que falta ao/à outro/a. Há que se ressaltar, porém, que essa situação tem mudado, especialmente depois das novas demandas de trabalho impostas pela pandemia de Covid-19, que, por causa da necessidade de distanciamento social, impulsionou um maior uso das tecnologias digitais, sobretudo para que as aulas continuassem acontecendo por videoconferência e se pudesse lançar mão de diferentes ferramentas para as atividades assíncronas.

Para a sua abordagem, Selber (2004) propõe três tipos de LD: o funcional, o crítico e o retórico. O funcional compreende computadores como ferramentas e aqueles/as que os utilizam como usuários/as eficientes de TDIC, assim, “controlar um computador significa que um/a aluno/a tem a capacidade de aproveitar o poder da tecnologia de uma maneira cada vez mais sistemática¹⁰” (SELBER, 2004, p. 46).

Já o LD crítico inclui valores, crenças e ideologias próprios das TDIC, vendo os computadores como artefatos culturais e os/as usuários/as como questionadores do uso de computadores, de tal forma que eles possam levantar questões como: “Quem é deixado para trás e por que razões? O que é privilegiado em termos de alfabetização e aprendizado e capital cultural? Quais valores e suposições políticas e culturais estão embutidos em hardware e software?¹¹” (SELBER, 2004, p. 81).

E, por fim, o LD retórico, que vê os computadores como mídia hipertextual e os/as seus/suas usuários/as como produtores/as reflexivos/as sobre as tecnologias digitais, de tal forma que podem efetuar mudanças nos sistemas tecnológicos, devendo, por isso, ser “produtores reflexivos de tecnologia, um papel que envolve uma combinação de habilidades funcionais e críticas¹²” (SELBER, 2004, p. 182).

Saito (2011), conforme o Quadro 4, sintetiza os tipos de multiletramentos digitais da seguinte forma:

¹⁰ Do original: “controlling a computer means that a student has the ability to harness the power of technology in an increasingly systematic way”.

¹¹ Do original: “Who is left behind and for what reasons? What is privileged in terms of literacy and learning and cultural capital? What political and cultural values and assumptions are embedded in hardware and software?”.

¹² Do original: “reflective producers of technology, a role that involves a combination of functional and critical abilities”.

Quadro 4 – Modelo de multiletramentos digitais.

Multiletramentos digitais			
Nível de LD	LD Funcional	LD Crítico	LD Retórico
Metáfora relacionada às TICs	TICs como ferramentas	TICs como artefatos culturais	TICs como mídia hipertextual
Posição de sujeito	Indivíduos como usuários competentes de TICs	Indivíduos como questionadores informados das TICs	Indivíduos como produtores reflexivos de TICs

Fonte: adaptado de Saito (2011, p. 41), baseado em Selber (2004).

Se relacionadas ao contexto pedagógico, as diferentes formas de aplicação dos letramentos digitais indicam as muitas possibilidades para o trabalho com multiletramentos e novas mídias, de modo a promover processos de ensino e de aprendizagem que incluam as TDIC. Segundo Saito (2011), além de poder ser utilizada para atingir diferentes objetivos educacionais, essa abordagem propicia a conscientização e a apropriação crítica das TDIC pelos/as alunos/as.

Nesse sentido, conforme aponta Selber (2004, p. 29), “nunca haverá uma palavra final sobre letramento computacional: a tecnologia e seus contextos constitutivos são dinâmicos, contingentes e negociáveis por natureza. Mas isso não significa que os/as professores/as devam trabalhar de maneira ad hoc, com pouca ou nenhuma direção ou estrutura¹³” (SELBER, 2004, p. 29). Isso porque os desafios para se trabalhar com as tecnologias digitais são muitos, a começar pela falta de formação para dar ao/a professor/a plenas condições de utilizar as TDIC em sala de aula, apesar de ele/ela ser cobrado/a disso por diferentes instâncias sociais e documentos legais. É necessário dar ao/a professor/a condições de se letrar digitalmente, já que, conforme aponta Saito (2011, p. 61),

Na maior parte das vezes, esses conhecimentos sobre as TICs e seus usos não fizeram parte da formação pessoal e/ou profissional, seja inicial ou continuada, dos professores, o que dificulta a apropriação das TICs e aponta para a necessidade de desenvolvimento de uma fenomenologia tecnológica digital, ou seja, possibilitar ao professor ter

¹³ Do original: “There will never be a final word on computer literacy: technology and its constitutive contexts are dynamic, contingent, and negotiable by nature. But that does not mean teachers must work in an ad hoc fashion with little to no direction or structure”.

experiências com as TICs para que ele possa perder a resistência ou “medo da tecnologia” (tecnofobia).

Contudo, conforme lembra o supracitado autor, nem sempre é fácil que o/a professor/a invista em formação continuada, devido à falta de tempo, de recursos financeiros ou mesmo de incentivo para que isso aconteça. Logo, torna-se evidente a importância de uma formação inicial que contemple as novas mídias e os letramentos digitais. Além disso, o/a professor/a que já está em serviço pode ter receio de mudar suas práticas e incluir as TDIC, já que isso representa uma mudança de paradigma que pode gerar insegurança.

Mas a presença das diversas mídias digitais é uma realidade inegável, já que, como indicam Rojo e Moura (2019, p. 36), “a (r)evolução das tecnologias e das mídias, no último século, é contínua, rápida e tem determinado mudanças acentuadas no consumo e na recepção/produção das linguagens e dos discursos”. Isso precisa ser considerado pela escola, já que os/as alunos/as consomem um volume cada vez maior de informação. Porém, nem sempre eles/elas sabem se relacionar com esse conteúdo, selecionando o que de fato é importante para desenvolverem um posicionamento lógico-discursivo mais crítico.

Nesse sentido, o/a professor/a, no papel de mediador/a, pode contribuir para que informação (volumosa e sem organização) se transforme em conhecimento (selecionado e organizado). E isso é feito considerando um número cada vez maior de mídias, que se transformaram em hipermídias (ROJO; MOURA, 2019), ou seja, passou-se de um contexto multimídia (combinação de textos escritos e imagens estáticas em uma mesma tela), para a possibilidade de que cada palavra ou parte de um texto se transforme em um link que, graças à internet, leva a outros textos, em um movimento praticamente infinito.

Essa realidade impulsiona o surgimento de novos gêneros já que, como aponta Luiz Antônio Marcuschi (2008), o gênero constitui-se da materialização do texto de acordo com a situação comunicativa que o requer. Com variedade quase ilimitada, os gêneros podem ser identificados por meio de características relacionadas à estrutura, ao objetivo e à função que o texto apresenta, sendo, por isso, “formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, **histórica e socialmente situadas**” (MARCUSCHI, 2008, p. 155, grifo nosso). Mas não se pode perder de vista uma controvérsia sobre essa

terminologia: afinal, gêneros textuais ou gêneros discursivos? É sobre isso que trata a próxima seção.

3.2 ALGUMAS PERSPECTIVAS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

Conforme explica Audria Leal (2011), nos últimos 30 anos, a questão dos gêneros textuais/discursivos tem sido foco de interesse em estudos na área de linguagem. O grande número de publicações decorre das diferentes noções teóricas sobre gêneros¹⁴, buscando compreender o que eles são e qual é o seu papel nas ações da comunicação humana. Apesar das diversas abordagens, os estudos sobre gêneros têm em comum o fato de darem primazia ao social e ao papel do contexto na compreensão dos gêneros (LEAL, 2011). Mas é justamente essa convergência que borra as fronteiras entre tais estudos e torna difícil delimitar as classificações das diferentes linhas de pesquisa.

Marcuschi (2010) identifica três critérios para a distribuição das visões teóricas sobre o estudo dos gêneros: I – pelo tema de interesse global; II – pela filiação teórica; e III – por uma junção dos critérios I e II. Isso porque os/as autores/as podem migrar de referencial, de acordo com o que pretendem focalizar. Mas, de modo geral, as pesquisas sobre gênero assumem uma importância central nos estudos linguísticos e na definição de linguagem, por esse conceito fazer parte de um fenômeno que envolve língua, discurso e estruturas sociais, justamente o que permite o diálogo entre as teorias. Assim, segundo Leal (2011), é possível destacar algumas linhas principais de pesquisa¹⁵, divididas entre escolas de língua inglesa e de língua francesa.

Em língua inglesa, há linhas de pesquisa que se alinham à Linguística Sistêmico-Funcional, numa vertente mais sociossemiótica, e as que se enquadram na Escola norte-americana, que assume um viés mais sociorretórico. Em linhas gerais, a abordagem Sistêmico-Funcional procura identificar as categorias linguísticas, bem como determinar suas funções, tendo Michael Halliday (1994) como principal referência, além dos/as seus/suas seguidores/as Suzanne Eggins, James Robert

¹⁴ Tendo em vista que o propósito desta pesquisa não é se aprofundar nas discussões relacionadas às formas como os gêneros podem ser nomeados, nesta seção é feita apenas uma apresentação geral de algumas perspectivas, a fim de justificar a escolha pelo termo *gênero textual*.

¹⁵ A ideia desta seção é realizar um breve apanhado sobre os estudos relativos aos gêneros. Para mais detalhes, conferir Leal (2011) e os/as autores/as por ela citados/as.

Martin, Gunther Kress, entre outros/as. Essa concepção teórica será abordada de modo mais detalhado à frente. Há, ainda, pesquisadores/as como John Swales, Vijay Bhatia e outros/as autores/as, que privilegiam noções como propósito e comunidade discursiva, e frequentemente têm como foco o gênero no ensino de segunda língua e no contexto acadêmico. E, vinculando sua análise a uma relação sociocultural e histórica do gênero, estão autores/as como: Charles Bazerman, Carolyn Miller e Norman Fairclough (Análise Crítica do Discurso).

Em língua francesa, as pesquisas sobre gênero tratam de mais duas perspectivas principais. Tem-se a linha de pesquisa que reúne Bronckart (fundador do Interacionismo Sociodiscursivo, o qual será abordado de modo detalhado posteriormente), Jean-Michel Adam e Dominique Maingueneau, sendo os gêneros concebidos como construtos discursivos. E, por fim, há uma linha que adota uma perspectiva semântica, para a qual os gêneros devem ser objeto de análise linguística, tendo como principal expoente François Rastier.

De maneira geral, a concepção de gênero está ligada à diversidade de práticas sociais e, conforme recorda Leal (2011),

essas correntes consideram a interação humana como ponto essencial nas suas análises e, sobretudo, enfatizam que a linguagem é produto dessa interação em situação de comunicação, na qual participam, além dos aspectos linguísticos, aspectos sociais, culturais e históricos (p. 79).

Dessa forma, o foco principal é a função do texto e não a sua forma. Além disso, as linhas de pesquisa supramencionadas partem, comumente, de três pressupostos bakhtinianos, que estão interligados: I – gêneros são fenômenos culturais, históricos e sociais; II – gêneros são utilizados para atender a objetivos comunicacionais; e III – gêneros não estão estagnados, são flexíveis e dinâmicos. Nesse sentido, os gêneros se desenvolvem a partir da necessidade comunicativa de determinada época e se tornam chave para o entendimento da cultura de um povo.

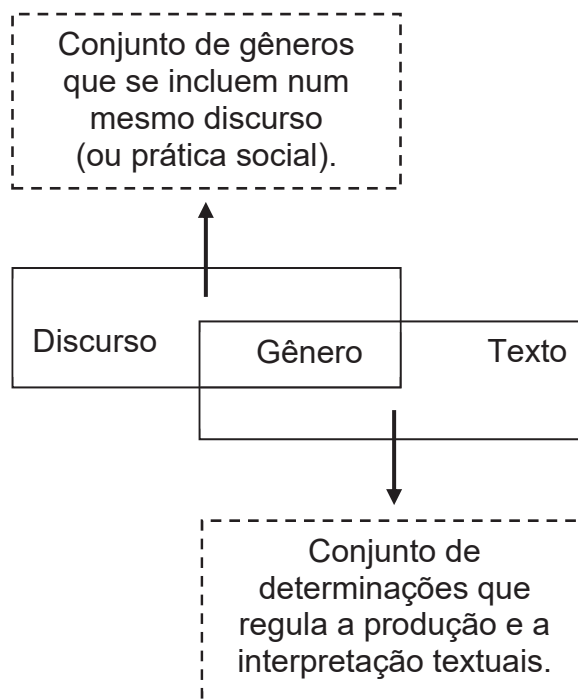
Mikhail Bakhtin (2016) explica que a linguagem decorre das atividades humanas, as quais, por serem diversificadas, fazem com que os usos linguísticos sejam multiformes e efetivem-se por meio de enunciados, elaborados em condições e com finalidades específicas. Esse autor define, então, os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, compostos por três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, os quais são “igualmente

determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (p. 12). Dessa forma, por decorrerem das necessidades das atividades humanas, os gêneros do discurso são, na perspectiva bakhtiniana, em número infinito.

Já para Marcuschi (2010), os gêneros textuais são estruturas mais ou menos sólidas que se distribuem na oralidade e na escrita como práticas sociais sedimentadas, longamente desenvolvidas e testadas. Eles possuem, entre suas características, a maleabilidade, o dinamismo e a plasticidade, surgindo de acordo com as necessidades e as atividades socioculturais, bem como da relação com as inovações tecnológicas, como no caso das videoanimações, gênero escolhido como foco desta pesquisa.

Nesse sentido, conforme Leal (2011) explica, a partir da perspectiva de Swales (1990), os gêneros não são criados do dia para a noite; eles necessitam de tempo para se consolidarem, já que possuem um grau de estabilidade que permite previsibilidade. Contudo, cada gênero também mostra dinâmica própria, o que propicia facilidade de adaptação. Dessa forma, o surgimento de novos gêneros e a existência de gêneros com estruturas tão distintas decorre de um reconhecimento que se dá pela função que eles desempenham no âmbito das interações sociais, não pela forma. Nesse sentido, os gêneros têm, segundo Leal (2011), considerando a explicação de Bhatia (1997), uma capacidade de adaptação a diferentes contextos e uma propensão à inovação, a fim de responder às necessidades comunicativas da sociedade.

Dessa diversidade de características decorre uma das divergências mais visíveis entre as linhas de pesquisa sobre os gêneros: para algumas correntes, eles são chamados de textuais, para outras, de discursivos. A utilização do termo *gênero discursivo* geralmente está associada ao enfoque na prática social (ou discurso) à qual o gênero pertence, por exemplo, o gênero seminário situado na prática social acadêmica. Já, quando o gênero é visto como um conjunto de determinações que regula a produção e a interpretação de texto, ele é chamado de *gênero textual*, por ter em destaque tarefas de produção e interpretação textuais. E esta é a perspectiva adotada nesta tese, para o gênero textual videoanimação. O esquema 1, elaborado por Maria Antónia Coutinho (2005), ilustra essa comparação:

Esquema 1 – Gênero textual e gênero discursivo.

Fonte: LEAL, 2011, p. 92.

Para Rastier (1989/2001), conforme explica Leal (2011), uma situação de comunicação é determinada por uma prática social, a qual está associada a um conjunto de usos linguísticos denominado discurso. Assim, os discursos se realizam nos gêneros e os gêneros se concretizam/materializam nos textos. Logo, como o objeto primeiro da linguística deve ser o texto, para esse autor deve-se utilizar a terminologia *gênero textual*.

Também é esse o termo adotado pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), respaldo teórico adotado nesta pesquisa e motivo pelo qual adota-se a nomenclatura *gênero textual*. A concepção do ISD decorre da compreensão de gênero como ação social inserida em um sistema de atividades de linguagem. Assim, para Bronckart (2012), a noção de gênero está diretamente relacionada à noção de texto, já que este pertence a um gênero, sendo, necessariamente, construído com base no modelo de um gênero.

Para esse autor, a concepção de gênero está relacionada ao modo de fazer textos, a espécies de textos e, por isso, a denominação de gênero de texto, não do discurso. Essa abordagem toma por base três perspectivas, segundo Leal (2011): 1 – os gêneros são espécies de textos que decorrem da diversidade de práticas sociais e, por isso, suas características variam de acordo com a necessidade humana de

comunicação; II – os gêneros acompanham o curso das formações sociais; e III – os gêneros podem ser vistos como modelos disponíveis no intertexto (arquitexto), de modo a serem adotados e adaptados em novas construções textuais.

Compreendido como “unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente” (BRONCKART, 2012, p. 75), o texto, para o ISD, inscreve-se em um conjunto de textos ou em um gênero, e daí decorre a terminologia gênero textual (em vez de gênero do discurso) empregada pelo ISD. Assim, conforme explica o autor supramencionado, os gêneros são múltiplos e em número praticamente infinito, porque decorrem das necessidades das atividades humanas.

Ao contrário, são finitos os segmentos (de narração, de relato, de argumentação, de diálogo etc.) que entram na composição de cada texto, os quais, por serem “produto de um trabalho particular de semiotização ou de *colocação em forma discursiva*” (BRONCKART, 2012, p. 76, grifo do autor), são chamados pelo ISD de discursos. Estes podem ser agrupados em tipos, já que, conforme explica o autor, “na medida em que apresentam fortes regularidades de estruturação linguística, consideraremos que pertencem ao mesmo domínio dos *tipos*; portanto, utilizaremos a expressão **tipo de discurso** para designá-los, em vez da expressão *tipo textual*” (BRONCKART, 2012, p. 76, grifos do autor).

Leal (2011) resume a noção de gênero para o ISD como uma tríade em movimento circular que envolve as atividades de linguagem, os gêneros de textos e as ações de linguagem. Assim, as atividades de linguagem operam-se em textos, os quais são estabilizados em gêneros (formas circunstancialmente “cristalizadas” no uso), que têm características que visam atender objetivos sociocomunicativos das atividades de linguagem.

Por isso, é importante considerar duas questões fundamentais, quais sejam: as atividades comunicativas influenciam a escolha do gênero e o texto é a materialização empírica do gênero. Assim, a ação de linguagem evidencia os elementos que identificam o gênero, gerando uma estabilidade em determinada ação de linguagem, por meio de elementos que participam na realização de um texto. Dito de outro modo, Bronckart (2012) vê o gênero como uma entidade textual-discursiva de caráter psicológico, já que ele é preponderante para a realização da comunicação humana, ao atuar no universo da interação social. Por isso, em uma noção sócio-histórica, o gênero assume caráter dialógico e estruturante das ações humanas.

Tendo em mente a concepção de gênero adotada por esta pesquisa, passa-se à terceira seção do capítulo, que trata da videoanimação. Serão, assim, apresentadas as principais características desse texto multimodal que reúne linguagens verbal, visual e sonora, bem como será feita uma revisão histórica de sua origem, além de ser justificada a escolha desse gênero como *corpus* da pesquisa.

3.3 GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO

A análise de documentos oficiais que apontam os caminhos curriculares para a educação básica e para a formação docente permitiu demonstrar a importância – e, por que não dizer, a necessidade – do trabalho com as tecnologias digitais na sala de aula. Nesse sentido, conforme demonstrado até aqui, essa prática dificilmente pode desconsiderar a abordagem de gêneros multimodais, cada vez mais comuns no cotidiano dos/as alunos/as. Daí a necessidade de contribuir para a formação de professores/as, de modo a lhes dar condições de trabalhar com esses gêneros digitais.

Porém, considerando a quantidade de textos multissemióticos que circulam no universo digital, foi necessário estabelecer um recorte e, por isso, a escolha da videoanimação. Isso porque, como será demonstrado a seguir, esse gênero envolve aspectos linguísticos, cognitivos e históricos tão ricos que ele pode contribuir significativamente para práticas de ensino e aprendizagem com enfoque nos multiletramentos. Além disso, o trabalho crítico com a videoanimação pode ampliar o repertório do/a aluno/a de modo a contribuir para que ele/ela também compreenda melhor outros gêneros multimodais. Por isso, ao longo desta seção serão apresentados os pressupostos teóricos sobre o gênero videoanimação no que se refere à definição, história e importância para a educação.

3.3.1 Definição e histórico da videoanimação

Uma pesquisa na área da linguística não pode perder de vista o significado e a etimologia das palavras, considerando que esse é o contexto inicial do uso de um termo. Assim, *videoanimação* é um neologismo formado pelas palavras *vídeo* e

animação. Apesar de sua definição não constar no dicionário¹⁶, é possível compreender o seu significado a partir do sentido das palavras que o compõem.

Dessa forma, *vídeo* (do latim *vidēō*, segundo Saraiva (2016), ver, olhar, perceber) é definido como um “conjunto de técnicas de gravação, edição, transmissão e recepção de imagens através de sinais de televisão ou de outros meios de multimídia”¹⁷. Já *animação* (que vem do latim *ānīmātūs*, de *animo*, segundo Saraiva (2016), animado, que recebeu vida), no âmbito do cinema, é a “técnica cinematográfica que consiste em animar bonecos ou desenhos, filmados ou desenhados quadro a quadro, que permite dar a ilusão de movimento”¹⁸. Logo, *videoanimação* pode ser entendida como a organização de imagens animadas por meio de técnicas cinematográficas que são transmitidas utilizando mídias¹⁹.

O gênero multimodal chamado, nesta pesquisa, de videoanimação também é conhecido por outros nomes, conforme notado nas leituras realizadas para embasar esta tese. As nomenclaturas variam de acordo com o objetivo de uso e o referencial teórico utilizado por cada autor, podendo ser: *animação*, *animação gráfica*, *animação instrucional*, *animação educacional*, *cinema de animação*, *desenho animado*, *filme de animação*, entre outros. Destacam-se, nesse contexto, os termos: *desenho animado*, como popularmente são conhecidos os vídeos associados ao público infantil, e *animação*, termo técnico utilizado pela maioria dos teóricos que analisam essa produção cinematográfica (THOMAS; JOHNSTON, 1995; BARBOSA JÚNIOR, 2019; ALVES, 2017; PAZELLI, 2013).

¹⁶ Consultou-se os dicionários on-line Michaelis (Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 20 mai. 2020) e Priberam (Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 20 mai. 2020) e o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa – Volp on-line (Disponível em: <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 20 mai. 2020).

¹⁷ Definição retirada do dicionário on-line de Língua Portuguesa Michaelis. (Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/v%C3%ADdeo/>. Acesso em: 20 mai. 2020).

¹⁸ Definição retirada do dicionário on-line de Língua Portuguesa Michaelis. (Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/anima%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 20 mai. 2020).

¹⁹ Mídia por ser definida, segundo o dicionário, no que se refere à área de comunicação, como: “1. Toda estrutura de difusão de informações, notícias, mensagens e entretenimento que estabelece um canal intermediário de comunicação não pessoal, de comunicação de massa, utilizando-se de vários meios, entre eles jornais, revistas, rádio, televisão, cinema, mala direta, outdoors, informativos, telefone, internet etc. [...] 5. Suporte e base tecnológica usados para registrar informações como CD, CD-ROM, DVD etc.” (Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/m%C3%ADdia/>. Acesso em: 20 mai. 2020).

A escolha pela palavra *videoanimação* procura evidenciar a relação entre a técnica de dar movimento a desenhos e pinturas empregando múltiplas linguagens (verbal, visual, sonora, gestual etc.) e a difusão propiciada pelo vídeo em diferentes mídias (cinema, televisão, computador etc.). Destaca-se, ainda, que o termo foi escolhido em consonância com as pesquisas da professora Helena Ferreira²⁰ (FERREIRA; DIAS; VILLARTA-NEDER, 2019; VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2019; FERREIRA; VILLARTA-NEDER, 2017).

A principal característica da animação, conforme aponta Marcia Alves (2017) citando Whitaker e Halas (2001), é que ela tem como principal característica reunir imagem, movimento e tempo²¹, já que agrega linguagens verbal, visual e sonora para contar histórias e transmitir informações, a partir de imagens em movimento que são manipuladas em uma linha de tempo. Além disso, de acordo com Alberto Lucena Barbosa Júnior (2019) e Frank Thomas e Ollie Johnston (1995), a animação pode ser considerada, não apenas uma linguagem, mas também uma arte, a qual é manifestada em linguagem simbólica possibilitada pela materialização técnica cinematográfica.

O aspecto artístico da animação é evidente, segundo Barbosa Júnior (2019), porque ela utiliza desenhos e pinturas elaborados para serem compreendidos por meio do movimento, o que faz dela uma arte a ser apreciada de modo diferente do cinema, apesar de provir dele. Para esse autor, a animação é uma evolução do cinema, já que

[...] quando se conseguiu projetar fotografias de maneira contínua numa tela, o cinema pôde desfrutar de uma linguagem própria e fazer arte para consumo industrial. Entretanto, o universo plástico do cinema ficava restrito às imagens capturadas da realidade, ainda que encenadas. A união do desenho e da pintura com a fotografia e o cinema superou essa limitação através do cinema de animação, que podia fazer uso das formas ilimitadas das artes gráficas explorando as

²⁰ A Professora Doutora Helena Maria Ferreira é coordenadora do grupo de pesquisa *Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa (Textualiza)* e do projeto de extensão *O trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula*, ambos da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e dos quais sou integrante.

²¹ Destaca-se, por isso, a importância de se assistir às videoanimações que serão analisadas nesta tese, já que, apesar de serem utilizados *frames* para exemplificar a teoria, essas imagens estáticas jamais conseguirão expressar plenamente o sentido das imagens em movimento.

características cinematográficas do filme (BARBOSA JÚNIOR, 2019, posição 174²²).

A animação assume, então, uma linguagem própria, por exigir regras artísticas específicas, como apontado por Thomas e Johnston (1995), em seus 12 Princípios da Animação, tema que será aprofundado no próximo capítulo. A história da animação envolve, então, alguns marcos relacionados ao uso de diferentes tecnologias, isso porque são necessários milhares de desenhos para se realizar uma animação, o que faz desse um processo de criação complexo e trabalhoso. A computação gráfica surge, assim, como um marco que revolucionou a animação, pois permitiu explorar novos campos e linguagens, inclusive por meio das mídias interativas, tornando-a mais acessível e útil, tanto para o campo do entretenimento quanto da educação (BARBOSA JÚNIOR, 2019).

Mas a história da animação começou bem antes, já que, desde a época das cavernas, é possível ver animais pintados com várias patas, o que indica uma tentativa de transpor para o desenho a ideia de movimento que os seres humanos viam no mundo real. Na Antiguidade já havia a chamada “história figurada”, cuja base é o desenvolvimento de ações quadro a quadro, que pode ser considerado os primórdios da história em quadrinhos. Porém, como lembra Barbosa Júnior (2019), a animação “como ilusão do movimento através da rápida sucessão de imagens, requeria um elevado grau de desenvolvimento científico e técnico para ser viabilizada enquanto arte – o que só vai acontecer no início do século XX” (posição 347).

O ato de animar, segundo Pedro Pazelli (2013), teve origem em época desconhecida, na China, com o teatro de sombras, em que eram utilizadas silhuetas feitas com a mão, objetos e recortes de papelão para contar histórias. Importado ao mundo ocidental, o modelo levou ao surgimento da lanterna mágica, cuja primeira ideia é atribuída ao inventor alemão de formação jesuíta Athanasius Kircher. De acordo com Barbosa Júnior (2019), o instrumento foi criado em 1645 para catequização, consistindo-se em uma projeção utilizando luz e sombra, a partir de

²² Considerando o contexto geral desta tese, que aborda o uso das tecnologias digitais na educação, destaca-se a referência à posição e não à página do trecho citado, o que é propiciado pelas novas formas de navegabilidade proporcionadas por aplicativos de livros digitais como o Kindle. Essa forma de referência será adotada ao longo deste trabalho, quando forem citados outros e-books.

pinturas em lâminas de vidro. Nota-se, portanto, que já em sua origem a animação tem objetivo de transmitir conhecimento.

A invenção foi aprimorada até que, em 1736, o cientista holandês Pieter van Musschenbroek realizou a primeira exibição animada, demonstrando o potencial da animação para o entretenimento. Tanto que, no século XVIII, a lanterna mágica se tornou popular, apesar de não ter propósito artístico, o que começou apenas no século XIX, com o surgimento de tecnologia para o desenvolvimento das animações. Nessa época, começaram a ser inventados brinquedos que combinavam desenho, movimento e ilusão de ótica (taumatoscópio, zootoscópio, flipbook (livro mágico), praxinoscópico, entre outros), que serviram de inspiração para os filmes de animação.

Por sua vez, a fotografia, inventada no final da década de 1820 pelos franceses Nicéphore Niepce e Louis Daguerre, possibilitou o início das pesquisas sobre o movimento humano e animal, por meio das sequências fotográficas. Em 1891, Thomas A. Edison, trabalhando junto com William K. L. Dickson, desenvolveu o kinetoscópio, que permitia movimentar uma sequência de imagens, como uma espécie de filme, mas podendo ser visto apenas por uma pessoa.

Um ano depois, em 28 de outubro de 1892, Emile Reynaud abriu o Teatro Óptico, utilizando um aparelho chamado praxinoscópico, para aquela que foi considerada a primeira projeção de desenho animado do mundo. A importância desse feito transformou essa data no Dia Internacional da Animação (DIA), instituído pela Associação Internacional do Filme de Animação (ASIFA), desde 2002. Conforme explica Barbosa Júnior (2019), na técnica de Reynaud,

Os filmes, chamados por ele de *pantomimes lumineuses*, tinham a duração de quinze minutos, exigindo a confecção de centenas de desenhos. Coloridos, apresentavam enredo, trilha sonora sincronizada e personagens desenhados de maneira que seus movimentos estivessem rigorosamente adaptados ao cenário (posição 445).

Já Auguste Marie Louis Nicholas Lumière e Louis Jean Lumière, os irmãos Lumière, foram os primeiros que projetaram filmes para várias pessoas ao mesmo tempo, em 28 de dezembro de 1895. Em uma exibição de fotografias animadas, com o cinematógrafo, eles apresentaram o filme *La sortie de l'usine Lumière à Lyon* (A saída da fábrica Lumière em Lyon). Esse foi o início da popularização do cinema, o que iria, mais tarde, estender-se à animação. Isso porque o desenvolvimento do

cinema permitiu a percepção de que sua arte consistia em “trapacear com a realidade (agora tão facilmente captada), na qual a manipulação do tempo encerrava seu grande segredo” (BARBOSA JÚNIOR, 2019, posição 528). O cinema se tornaria, então, o espetáculo da magia, compreensão que seria determinante para o desenvolvimento da animação.

Em 1906 foi criado o primeiro desenho animado, *Humorous Phases of Funny Faces*, por James Stuart Blackton, em que ele desenhava figuras em uma prancheta fixada em um cavalete. Outras técnicas surgiram na época, como usar fios para mover objetos, dando a impressão de que se mexiam sozinhos e, mais tarde, o uso da sequência de quadros (*frame*²³ a *frame*), por influência das histórias em quadrinhos que começavam a se popularizar. Mas quem introduz a visão de animação como arte é o cartunista Emile Cohl, que se preocupa com a estética dos filmes, lançando, em 1908, *Fantasmagorie*, o primeiro desenho animado completamente fotografado *frame a frame* e com características estéticas bem definidas (BARBOSA JÚNIOR, 2019).

Outro expoente da animação, segundo o autor supramencionado, é Winsor McCay, que começou a explorar a aplicação de características de personalidade em personagens de animação, como em *How a Mosquito Operates*, de 1912, em que um mosquito consegue levar os/as espectadores/as a refletirem sobre aspectos da condição humana. Dois anos mais tarde, McCay lançou *Gertie the Dinosaur*, considerado o primeiro grande marco da história da animação, porque inseria no desenho animado um cenário estático que era redesenhado a cada cena (foram mais de cinco mil no total).

Entre 1910 e 1940, o desenvolvimento técnico da animação foi significativo, acompanhando o crescimento da indústria cinematográfica, devido ao surgimento de estúdios de animação, que aprimoraram técnicas e organizaram de modo empresarial a produção. Nesse período foram criadas, também, as séries de personagens em desenho animado, fazendo surgir figuras como a do gato preto Felix, criado por Otto Messmer, no início da década de 1920, tendo como inspiração o personagem Carlitos, de Charles Chaplin. Reunindo sofisticação estética e aprimoramento técnico, a composição de Felix foi tão marcante que inspirou inúmeras outras personagens,

²³ Como são chamadas cada uma das imagens individuais de um filme cinematográfico; fotograma, segundo definição retirada do dicionário on-line de Língua Inglesa Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-ingles/busca/ingles-portugues-moderno/frame/>. Acesso em: 8 dez. 2021.

inclusive as de Walt Disney, como Mickey Mouse, criado na segunda metade da década de 1920, o auge do sucesso de Felix, e “flagrantemente inspirado nas formas arredondadas preenchidas de preto do famoso gato” (BARBOSA JÚNIOR, 2019, posição 1105).

Na década de 1930, começaram a surgir os primeiros sistemas de cor para o cinema e os Estados Unidos se transformaram em referência para o desenho animado, devido ao surgimento de animadores/as de destaque e ainda como efeito dos impactos causados à Europa pela Primeira Guerra Mundial. As animações ganharam tanto destaque que se tornaram categoria do Prêmio da Academia (*The Academy Awards*), mais conhecido como Oscar, premiação mais importante do cinema americano, criado pela Academia de Artes e Ciências Cinematográficas de Los Angeles, em 1929.

O primeiro Oscar conferido a uma animação foi em 1932, quando essa categoria era denominada *Curta-metragem – cartoons*, nome que perdurou até 1970. Entre 1971 e 1973, a categoria foi chamada de *Curta-metragem - filme de animação*, até que, em 1974, recebeu o nome utilizado até hoje: *Melhor curta-metragem de animação*. O primeiro filme a ganhar o prêmio foi *Flores e Árvores*, produzido por Walt Disney e United Artists, em 1932.

Desde essa época, foram aprimoradas diferentes técnicas de animação, como o uso de recortes, animação de objetos, técnicas de animação tridimensional e animação de bonecos, até o surgimento da animação em três dimensões (3D), em 1953, com *A Phantasy*, de Norman McLaren. Mas tão rápido quanto surgiu, a moda 3D desapareceu, por não haver condições tecnológicas que dessem sentido a essa produção, o que só foi acontecer anos mais tarde, graças à computação gráfica.

Nesse contexto, o período entre 1928 e 1940 foi, segundo Barbosa Júnior (2019), a época de ouro da animação, com especial destaque para Walt Disney, pois

Sua extraordinária sensibilidade artística e a noção precisa de cinema enquanto arte associada à exploração como entretenimento contribuíram para que ele e seus artistas estabelecessem nada menos que os conceitos fundamentais da arte da animação (BARBOSA JÚNIOR, 2019, posição 1445).

Com senso estético apurado e completo entendimento de estruturas de trama, narrativa e tempo, Disney via a animação como a arte do entretenimento por excelência. Ele conseguiu perceber que a animação como vinha sendo feita até então

não teria futuro, já que, para ele, faltava vida, ou seja, ações e movimentos convincentes, animação de fato. Segundo Thomas e Johnston (1995, p. 25), Disney pretendia atingir, com a animação, a “ilusão da vida”. Aprimorando as técnicas da animação de uma forma até então nunca vista, Disney se transformou em uma referência tão significativa que os procedimentos criados por ele se tornaram os chamados *Princípios fundamentais da animação* (THOMAS; JOHNSTON, 1995).

Um marco dessa história é a criação de *Branca de Neve e os sete anões*, em 1937, o primeiro longa-metragem de Walt Disney, que se transformou em referência para o cinema e a arte, pela forma como lidou com os elementos da sintaxe plástica e cinética, integrando sons e movimentos. Nesse momento, “a animação, finalmente, emergia como forma válida de expressão artística e fazia ver todo seu poder como entretenimento” (BARBOSA JÚNIOR, 2019, posição 1769). A animação chegou, então, a um amadurecimento artístico cujos fundamentos foram introduzidos por Disney, dando a ele um monopólio técnico e estético do desenho animado.

Essa supremacia se manteve até a década de 1940, quando começaram a surgir concorrentes à altura de Disney, como os irmãos Fleischer, criadores de personagens que também ficaram famosos, como Betty Boop e Popeye; e Warner Brothers e MGM, que lançaram os personagens comicamente aloprados Pernalonga, Patolino, Tom e Jerry etc. Surgia a United Productions of America (UPA), que fez nascer o estilo UPA, em contraste ao estilo Disney.

Na década de 1950, surgiu a televisão, que modificou profundamente a trajetória da animação, popularizando o desenho animado, mas como forma de distração infantil. Entre as décadas de 1950 e 1970, produtoras como Hanna-Barbera ganharam fama com séries televisivas como *Zé Colmeia e sua turma*, *Os Flintstones* e *Os Jetsons*. Até que, na década de 1970, surgiu uma tecnologia revolucionária: a computação gráfica que, como toda inovação, virou febre, porém, não foi utilizada adequadamente. Proliferaram muitas animações, mas de má qualidade, porque alguns estúdios pensavam que bastava dominar um software para elaborar animações, esquecendo-se da importância do aspecto artístico necessário a essa produção.

O uso da computação gráfica pode ser dividido em duas etapas, segundo Barbosa Júnior (2019): o primeiro, desenvolvido a partir de grande esforço científico, quando são estabelecidos conceitos gráficos digitais básicos (modelagens, mapeamentos, iluminação, técnicas de render, modelos de cor, sistemas de animação etc.). O longa-

metragem *Tron*, produzido por Walt Disney, em 1982, é um exemplo dessa etapa. Já o segundo momento é marcado pela adaptação e o aprimoramento da computação, levando ao início da disponibilização de programas comerciais de animação 3D, como no caso de *Cassiopeia*, o longa-metragem brasileiro em animação 3D produzido por Clóvis Vieira em 1996. A partir de 1980, começaram a ser desenvolvidas abordagens completamente originais na forma de modelar e animar em computador.

Já na década de 1990 os recursos da animação foram aprimorados, com o uso de inteligência artificial, que contribuiu para o aperfeiçoamento de formas e movimentos de cenários e personagens. Isso culminou com a popularização das animações em 3D, na década de 2000, chegando até as produções existentes na atualidade, cada vez mais difundidas, nas mais variadas mídias, especialmente pelos canais abertos e fechados de televisão e nas plataformas de vídeo e streaming. Considerando toda essa linha do tempo, alguns dos marcos históricos da animação podem ser vistos no resumo elaborado por Alves (2017), conforme Figura 1.

Figura 1 – Animação através do tempo e da tecnologia.



Fonte: Alves (2017).

Das primeiras representações de arte rupestre até as animações em 3D, muita coisa mudou, mas a essência narrativa para transmissão de informação e conhecimento sempre esteve por trás das videoanimações. Justamente por seu caráter lúdico, elas se tornam uma excelente alternativa como ferramenta pedagógica.

3.3.2 Videoanimação e práticas de ensino e aprendizagem

Antes de tratar especificamente do gênero videoanimação como recurso pedagógico, é importante situar o uso do vídeo, de modo geral, na sala de aula, já que seus objetivos são bem semelhantes aos do trabalho com a videoanimação, que é um tipo específico de vídeo. Conforme explicitado no capítulo anterior, já os PCN (BRASIL, 1998) apontavam a importância da televisão e do gravador de vídeos, os quais continuam sendo ferramentas fundamentais para as práticas de ensino e aprendizagem. Os suportes mudaram, deixando de ser analógicos e se tornando digitais, mas a importância continua a mesma – isso se não aumentou, tamanha a variedade de gêneros que podem ser compartilhados em formato de vídeo.

No início da década de 1990, José Manuel Moran (1995) já sinalizava que os vídeos estavam chegando à sala de aula, sendo uma ajuda ao/a professor/a para atrair a atenção dos/as alunos/as, por aproximar a sala de aula do cotidiano e inserir questões novas no processo educacional. Umbilicalmente ligado à televisão naquela época, o que hoje não acontece mais, o vídeo, mesmo assim, 30 anos depois, mantém sua essência: partir do concreto, do visível, do imediato e tocar todos os sentidos, permitindo experimentar o/a outro/a, o mundo e a si próprio/a (MORAN, 1995).

Na mesma perspectiva, mas considerando a ótica cinematográfica, Mônica Fantin (2007, p. 3) defende que o cinema é um agente de socialização, já que possibilita encontros de diversas naturezas: “de pessoas com pessoas na sala de exibição, das pessoas com elas mesmas, das pessoas com as narrativas nos filmes, das pessoas com as culturas nas diversas representações fílmicas e das pessoas com imaginários múltiplos”. Além de encontros, o cinema permite a difusão do patrimônio cultural da humanidade, ao apresentar costumes e formas de vida de diferentes grupos sociais.

Essa abordagem pode ser estendida a todo tipo de vídeo, de modo geral, uma vez que ele se utiliza de diferentes recursos para transmitir uma mensagem:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (MORAN, 1995, p. 28).

O vídeo, por isso, encontrou uma forma de se comunicar com muitas pessoas, tanto crianças quanto adultas, especialmente por ser dinâmico e se dirigir primeiramente à afetividade, em vez de à razão. Isso porque “a relação com a mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga que ela ocorra; é uma relação feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa –, aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam” (MORAN; 2017, posição 664).

Talvez por isso a linguagem audiovisual tenha se mantido tão contemporânea. Atualizando sua concepção inicial aos suportes modernos, Moran (2017, posição 665) afirma que “a mídia continua educando como contraponto à educação convencional, educa enquanto estamos entretidos”. Ligado ao contexto de lazer e entretenimento, quando utilizado em sala de aula, o vídeo modifica a postura dos/as alunos/as, já que, para eles/elas, está associado a descanso e não a aula. Justamente o que leva ao questionamento: então por que não utilizar vídeos para deixar as aulas mais atraentes?

Para isso, é necessário um planejamento detalhado, de modo a evitar, como elenca Moran (1995), cinco possibilidades de uso inadequado do vídeo: I – vídeo-tapa-buraco, utilizado para resolver um problema inesperado, como a ausência de um/a professor/a; II – vídeo-enrolação, exibido tendo pouca ou nenhuma relação com o assunto estudado; III – vídeo-deslumbramento, quando o uso é exagerado e se torna repetitivo; IV – vídeo-perfeição, em que todos os vídeos apresentam algum defeito conceitual ou estético, segundo o/a professor/a; e V – só vídeo, o que ocorre quando o vídeo é exibido sem motivar análise e destaque de pontos-chave.

Tais problemas, ainda atuais, precisam ser analisados ao se considerar a prática pedagógica que utiliza vídeos. O referido autor propõe, então, algumas formas de utilização do vídeo como: I – sensibilização (considerado o mais importante pelo autor), é o uso para introduzir um assunto, motivando o/a aluno/a e despertando

curiosidade para a pesquisa sobre um tema; II – ilustração, para mostrar ao/a aluno/a situações e cenários distantes, histórica e geograficamente; III – simulação, ilustrando de modo sofisticado aspectos que poderiam ser perigosos (um experimento de laboratório, por exemplo) ou difíceis de perceber (o crescimento de uma planta, por exemplo); IV – conteúdo de ensino, complementando, de modo direto ou indireto, um tema específico relacionado ao que está sendo estudado; V – produção, como forma de documentação, intervenção ou expressão, realizada pelos/as alunos/as; VI – avaliação, a fim de analisar alunos/as, professores/as e processos; VII – espelho, para o autoexame do/a aluno/a e do/a professor/a; e VIII – integração/suporte, quando associado a outras mídias (MORAN, 1995; 2017).

O vídeo permite, desse modo, que o/a aluno/a crie pontes entre o que aprende intelectualmente e as situações que vive, o que torna a aprendizagem mais significativa, viva e enriquecedora, segundo Moran (2017, posição 415):

O modelo de passar conteúdo e cobrar sua devolução é insuficiente. Com tanta informação disponível, o importante para o educador é encontrar a ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo, de espectador. Aprender hoje é buscar, comparar, pesquisar, produzir, comunicar. Só a aprendizagem viva e motivadora ajuda a progredir.

Nesse sentido, o supramencionado autor lembra que os/as alunos/as gostam de um/a professor/a que os/as surpreenda, que apresente novidades e varie as técnicas e abordagens dos processos de ensino e aprendizagem. Isso precisa ser feito especialmente considerando o futuro da educação, que estará cada vez mais ligado à mobilidade e flexibilidade propiciada pelo uso de dispositivos móveis. A utilização do vídeo vai ao encontro dessa necessidade, pois permite o trabalho com múltiplas linguagens, as quais, segundo Moran (2017, posição 708), precisam ser compreendidas, ter seus códigos decifrados, a fim de que se eduque “para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos”.

Comparando o texto visual com o impresso, Mariana Pícaro Cerigatto e Helen de Castro Silva Casarin (2015) afirmam que, enquanto este estimula a criação de imagens mentais, aquele já fornece imagens prontas. O vídeo explora o ver, o visualizar por meio da compreensão de situações, pessoas, cenários, cores e relações espaciais, desenvolvendo um ver entrecortado com variadas perspectivas da

realidade, por meio de imagens estáticas e dinâmicas, uma ou várias câmeras, fixas ou em movimento, personagens imóveis ou movimentando-se. Tudo isso em uma manipulação temporal que interliga presente, passado e futuro, “na maior parte das vezes, apoiando o falar, o narrar, o contar histórias” (MORAN, 2017, posição 727).

Em uma sociedade que utiliza exponencialmente as imagens e numa velocidade de difusão cada vez mais vertiginosa, “a escola precisa partir de onde os alunos estão, do que eles preferem, da relação que estabelecem com as mídias, para ajudá-los a ampliar sua visão de mundo, sua visão crítica e seu senso estético” (MORAN, 2017, posição 759). O uso da videoanimação atende essa necessidade, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem de modo contextualizado.

E o/a professor/a, cumpre, então, papel determinante na relação do/a aluno/a com os textos multimodais, já que, junto a informações claramente visualizadas, “há muitas outras percepções que não estão tão explícitas, que são ideológicas, e que dependem de uma pessoa que saiba captar, compreender, interpretar, criticar, responder, concordar ou discordar” (CERIGATTO; CASARIN, 2015, p. 43). Mas, para auxiliar o/a aluno/a a desenvolver senso crítico, o/a professor/a precisa, antes, desenvolver, em si próprio/a, essa percepção analítica. Daí a necessidade de se investir em formação docente para o trabalho com gêneros multimodais como a videoanimação.

Na mesma direção, Alves (2017) trata do potencial da animação como objeto de aprendizagem, explicando que ela é eficaz porque se trata de um recurso popular e acessível ao público em geral; é dinâmica, reunindo elementos visuais e sonoros; é adaptável a diferentes suportes, como televisão, tablet, celular, cinema e computador; e pode ser utilizada de diferentes formas, com propósitos e em disciplinas variadas.

A transmissão de desenhos animados em canais abertos permite o contato com esse gênero desde a infância e por diferentes camadas sociais, conforme explica Alves (2017). E esse acesso aumenta, se forem considerados outros suportes para as animações, como as plataformas de vídeos e de streaming, cada vez mais comuns na atualidade. O uso das tecnologias digitais para entretenimento torna, então, a videoanimação um gênero cotidiano, o que facilita o seu uso em processos de ensino e aprendizagem para os nativos digitais, conforme aponta João Mattar (2010).

Indicando possibilidades para o desenvolvimento de animações educacionais, Alves (2017, p. 52), então, elenca conteúdos propícios a serem animados: “conteúdos complexos, formados por movimentos e ações, que exigem memorização, que precisam de interação, que precisem chamar atenção, motivar e que tenham uma

história para contar”. Assim, para a autora, a criação de animações pode servir para “capacitar, representar melhor, estabelecer diferentes formas de aprendizado, para fomentar a interação, para aproximar o aprendiz, para motivar, para contar histórias e para gerar empatia e conexão com o aprendiz”.

Os diferentes propósitos elencados por Alves (2017) para a elaboração de uma animação educacional com fins específicos são os mesmos que podem ser considerados para se analisar e utilizar animações já existentes. Inclusive, conforme Fantin (2007) salienta, um filme (ou uma videoanimação, no caso desta pesquisa) produzido para o cinema comercial pode ser utilizado como recurso didático, já que a ficção espetacular tem muito potencial para se tornar um material a ser analisado, justamente porque, ao dialogar com a realidade, permite refletir sobre ela.

Contudo, o mundo das animações ainda é carente de estudos que assumem caráter analítico, crítico e estético em relação a essas, conforme defende Marcello G. Tassara, no prefácio do livro *Arte da animação: técnica e estética através da história* (BARBOSA JÚNIOR, 2019). Há um número significativo de produções sobre esse tema, mas focadas nos aspectos históricos da arte, que geram textos mais ilustrativos do que informativos. A presente tese, indo ao encontro dessa demanda, procura, então, desenvolver uma teoria que possibilite analisar os diversos aspectos que compõem o gênero videoanimação, como será descrito no próximo capítulo.

4 REFERENCIAL TEÓRICO PARA A ANÁLISE SEMIÓTICA DA VIDEOANIMAÇÃO

Neste capítulo são apresentados os referenciais teóricos que permitiram a elaboração de um modelo de análise semiótica para o gênero videoanimação. Primeiramente, discorre-se sobre como o Interacionismo Sociodiscursivo (apenas ISD deste ponto em diante), a partir da concepção de Jean-Paul Bronckart (2008a; 2012), aborda as condições de produção dos textos, bem como sua classificação e as operações em que se baseiam o seu funcionamento. Compreender como a atividade social influencia a linguagem, a qual se materializa por meio de textos, permite o estudo e a utilização deles, em sala de aula, no estudo da língua. Bronckart (2012) propõe uma análise da arquitetura²⁴ interna dos textos, cuja compreensão contribui para um uso mais consciente e crítico da linguagem.

Porém, considerando que o ISD circunscreve sua abordagem a textos verbais (orais e escritos) e a atualidade inclui o uso cada vez maior de textos multimodais, busca-se estabelecer uma relação entre a análise proposta por Bronckart (2012) e a organização de textos que incluem linguagem imagética, no caso desta pesquisa, o gênero videoanimação. Para isso, são utilizados os pressupostos da Gramática do Design Visual (apenas GDV deste ponto em diante), conforme proposto por Kress e van Leeuwen (2006), que buscaram compreender os efeitos de sentido provocados pelas diferentes semioses que compõem um texto multimodal. Essa concepção é descrita na segunda parte deste capítulo.

Como o gênero escolhido por esta pesquisa é a videoanimação, a qual atribui movimento à imagem, incluindo também o som, faz-se necessário compreender esses aspectos. Para isso, conforme apresentado na terceira parte deste capítulo, recorre-se a Frank Thomas e Ollie Johnston (1995), que descrevem os 12 Princípios da Animação²⁵. Esses autores ainda contribuem, juntamente com Maureen Furniss

²⁴ Na obra de 2012 (*Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*), publicada originalmente em 1999, Bronckart ainda utilizava, relacionada à arquitetura interna dos textos, a expressão *folhado textual*, termo que caiu em desuso, ficando a *arquitetura textual* como termo mais utilizado atualmente.

²⁵ Compreende-se que o ISD e a GDV são pressupostos sustentados em teorias que se voltam à compreensão dos aspectos linguísticos e semióticos do texto, enquanto os 12 Princípios se baseiam na técnica de produção das animações. Por isso, há outros referenciais linguísticos que poderiam ser utilizados para a análise das imagens em movimento, inclusive alguns advindos da própria Semiótica Social. No entanto, optou-se pela abordagem de Frank Thomas

(2014), para o referencial sobre a sonoplastia das animações, elemento essencial para que esse tipo de filme se constitua. Então, com base nas três linguagens que compõem a videoanimação: verbal, visual e sonora, chega-se à quarta parte do capítulo, onde é apresentada a Arquitetura Multimodal, teoria para análise semiótica desenvolvida por esta pesquisa.

4.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Conforme Bronckart (2008b) explica, o objetivo central do ISD é contribuir para o aperfeiçoamento das capacidades de linguagem e, com isso, possibilitar o desenvolvimento pleno do ser humano. Por isso, escolheu-se o ISD como um dos respaldos teóricos desta pesquisa, considerando que o indivíduo precisa ser capaz de compreender e utilizar plenamente os gêneros textuais com os quais convive, especialmente aqueles que utilizam os suportes digitais, já que são cada vez mais comuns e diversificados. Tendo em vista os objetivos propostos para esta pesquisa, o ISD se torna um construto fundamental, pois pretende-se contribuir para a formação docente e, por conseguinte, para a formação dos/as alunos/as desses/as professores/as, a fim de ampliar as capacidades de linguagem de ambos esses públicos.

Nesse sentido, concorda-se com a perspectiva de Audria Leal (2011, p. 98), a qual explica que "o ISD abrange e, de certo modo, extravasa os limites da linguística, entrando num campo mais vasto da ciência integrada do conhecimento humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem". Em outras palavras, o ISD procura analisar como mecanismos de produção e interpretação textual contribuem para as modificações do ser humano e, por conseguinte, dos fatos sociais. Nesse sentido, os estudos dessa autora serão retomados ao longo deste capítulo, já que ela propõe um modelo de análise semiótica para o gênero cartoon, demonstrando ser possível o diálogo entre ISD e GDV, assim como o pretendido por esta pesquisa (mas, aqui, para a videoanimação).

e Ollie Johnston (1995) por se considerar que ao articulação entre o ISD e a GDV sustentou suficientemente a concepção linguística da Arquitetura Multimodal, mas que os 12 Princípios oferecem uma interface produtiva, na medida em que têm a imagem em movimento como o principal motivo de sua organização. Além de serem, os autores mencionados, referências no desenvolvimento da estética de um dos maiores estúdios de animação de todos os tempos.

A inter-relação com outras perspectivas teóricas é possível para o ISD, inclusive porque este tem, em seu cerne, a intertextualidade, considerando que o conhecimento humano decorre das práticas sociais:

[...] sustentamos que a atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano; é nessa prática que se elaboram os mundos discursivos que organizam e semiotizam as representações sociais do mundo; é na intertextualidade resultante dessa prática que se conservam e se reproduzem os conhecimentos coletivos e é na confrontação com essa intertextualidade sócio-histórica que se elaboram, por apropriação e interiorização, as representações de que dispõem todo agente humano [...] (BRONCKART, 2012, p. 338-339).

Não se pretende realizar uma completa descrição do ISD, até porque se trata de um referencial complexo e com tamanha amplitude, que permite um sem-número de abordagens e aplicações. Por isso, escolheu-se apresentar os três estratos que compõem a arquitetura textual e permitem compreender os mecanismos que atuam na arquitetura interna dos textos, que são os instrumentos fundamentais para a comunicação humana, conforme defende Bronckart (2012)²⁶. Adota-se, ainda, um recorte mais específico aos aspectos que se aplicam ao gênero videoanimação. Mas, antes de tratar da arquitetura textual, aborda-se as concepções relacionadas ao texto, ao gênero e ao discurso, no âmbito das atividades de linguagem.

4.1.1 Pressupostos gerais do ISD

O ISD parte das concepções do interacionismo social, o qual tem como pressuposição básica que a conduta humana é resultado de um processo histórico de socialização, possibilitada pelo surgimento e pela evolução dos instrumentos semióticos utilizados na linguagem (BRONCKART, 2012). Partindo da concepção vygotskyana de que o ser humano agrupa propriedades biológicas e capacidades psíquicas, Bronckart (2012, p. 31) acredita que a psicologia deve considerar “as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas”, tendo a linguagem como instrumento estruturador. Assim, a atividade humana pode ser compreendida

²⁶ A publicação original é de 1999. A escolha pelo uso da versão de 2012 (2ª edição e 2ª reimpressão) decorre de ser esta mais atual e, também, porque se trata de um livro de difícil acesso.

em sentido amplo, como coletiva, em busca de sobrevivência, e em sentido específico, como prática social organizada por meio da linguagem.

Por isso, para Bronckart (2012), o uso prático da linguagem gera a socialização, já que a necessidade de cooperação entre os seres humanos fez surgir a linguagem. Isso porque as produções sonoras humanas originais teriam nascido de uma necessidade de acordo, o que levou ao surgimento dos signos, na acepção saussureana do termo:

Signos que, pelo seu próprio estatuto de formas oriundas de uma negociação, teriam necessariamente reestruturado as representações dos indivíduos, até então idiossincráticas, e as teriam transformado em representações pelo menos parcialmente comuns, compartilháveis, ou ainda *comunicáveis* (BRONCKART, 2012, p. 33, grifo do autor).

Como forma de correspondência entre representações sonoras e representações sobre aspectos do meio, os signos surgem da necessidade de nomear para interagir e negociar em um agir comunicativo que é constitutivo do social. É necessário fazer um adendo neste momento: não apenas as palavras, mas também as imagens e os sons são constituídos de signos cuja compreensão depende da interação social. Essa concepção sustenta a capacidade que o ser humano tem de compreender também os textos multimodais, como a videoanimação. Posteriormente, esse aspecto será retomado.

Os signos, então, cristalizam as pretensões de representação coletiva do meio em mundos representados, conforme terminologia proposta por Habermas e adotada por Bronckart (2012). São eles: o **mundo objetivo**, que reúne os aspectos físicos do meio; o **mundo social**, englobando regras, convenções e valores de um grupo, para organizar tarefas e estabelecer cooperação; e o **mundo subjetivo**, com o conjunto das características individuais de cada um dos envolvidos nas tarefas coletivas. O ser humano, então, transforma o mundo em si (inalcançável) nesses mundos representados, que são o contexto específico da atividade humana.

Assim, de acordo com o ISD, para agir dentro de atividades, é preciso mobilizar os três mundos, fazendo com que o agir comunicativo transforme o meio, com o objetivo de assegurar o entendimento na realização das atividades coletivas. É justamente o entendimento coletivo que permite a realização das atividades humanas, o que se realiza por meio do texto. Ou seja, a linguagem é a forma de estruturação coletiva dos signos, os quais, semiotizados, dão lugar “ao nascimento de uma

atividade que é propriamente **de linguagem** e que se organiza em **discursos** ou em **textos**” (BRONCKART, 2012, p. 35, grifos do autor), os quais, por sua vez, se apresentam e organizam em gêneros.

O autor recorda, ainda, que o sentido dos signos é estável apenas momentaneamente, já que se altera conforme as interações sociais se modificam, por serem produtos delas, que estão em constante modificação. Da mesma forma, os mundos representados estão em transformação permanente, já que são semiotizados por meio dos signos e dos textos. Assim, apesar de toda língua se basear em um sistema de regras, ela só pode ser compreendida por meio de textos, conforme defende Bronckart (2012), sob a perspectiva da linguística textual.

Nesse sentido, para fins de contextualização, utiliza-se um breve histórico feito por Leal (2011), sobre as abordagens das diferentes correntes teóricas da linguística em relação ao texto²⁷. Os estudos que passaram a compreender o texto como elemento fundamental para a comunicação começaram por volta da década de 1970 e podem ser agrupados em três fases. A primeira, que corresponde ao período de **análise transfrástica**, corresponde ao momento em que os/as linguistas buscavam ultrapassar o limite da frase e o encadeamento de sentenças, compreendendo o texto como uma sequência de enunciados. Autores/as das linhas estruturalista e gerativista integram os/as linguistas que procuraram estudar o texto dessa maneira.

A segunda fase, da **gramática textual**, buscava compreender o sentido global do enunciado a partir das relações entre as sentenças que o compõem, vendo o texto como unidade linguística hierarquicamente mais elevada. Essa linha, que reunia outros/as autores/as estruturalistas e gerativistas, realizava análise, síntese e comparação de textos. Já na terceira fase, a **teoria do texto**, buscava-se compreender os momentos de produção, recepção e interpretação do texto, considerando o contexto. Adotada pela linguística textual, essa perspectiva compreende o texto como objeto multifacetado que funciona como atividade global, incluindo aspectos para além do verbal, favorecendo a capacidade humana de interagir.

A noção de texto, então, segundo o ISD, “designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a

²⁷ Como não é este o foco principal da presente pesquisa, para ampliação do tema, conferir Leal (2011) e as referências por ela citadas (KOCH, 1997; BENTES, 2001; MARCUSCHI, 2002; entre outros/as).

produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2012, p. 71, grifos do autor). Nesse sentido, o texto constitui toda e qualquer produção de linguagem situada, seja oral ou escrita, estabelecendo uma relação de interdependência com o contexto em que é produzido. Exibindo um modo específico de organização de seu conteúdo, o texto é composto por elementos que, coesamente articulados, asseguram coerência a ele. Nesse sentido, vê-se, portanto, que toda videoanimação pode ser considerada um texto.

Conforme explicado no capítulo anterior, Bronckart (2012) vê o texto como uma unidade acabada e autossuficiente de produção de linguagem e, por isso, inscrito em um gênero. Os gêneros textuais são diversos e existem em um número quase infinito, de acordo com a perspectiva bronckartiana, diferindo-se, por isso, dos discursos, que são segmentos finitos (de narração, de relato, de argumentação, de diálogo etc.) e entram na estrutura composicional do texto. Os discursos, por sua vez, podem ser reunidos em tipos, de acordo com as regularidades que apresentam em sua estruturação linguística.

Os textos, nesse sentido, são vistos pelo ISD como suporte para o ensino da língua. Bronckart (2012) explica que as abordagens e os métodos tradicionais de ensino de línguas consideram que seja realizada, primeiramente, uma abordagem gramatical, com o objetivo de fazer o/a aluno/a conhecer as principais categorias e estruturas da língua. Com base nesse conhecimento, ele/ela teria condições de, posteriormente, desenvolver o domínio da habilidade textual, tanto no que se refere à interpretação quanto à produção. Porém, apesar de vários estudos e observações, “a utilidade dos conhecimentos gramaticais tradicionais para o desenvolvimento da maestria textual não pode ser demonstrada até hoje” (BRONCKART, 2012, p. 85).

A modernização das práticas pedagógicas permitiu, então, que o ensino se realizasse por meio dos textos, considerando que eles “são primeiros e o sistema da língua não é senão um construto secundário”, segundo Bronckart (2012, p. 86). Nesse sentido, o autor considera como abordagem didática ideal o inverso: tendo o domínio dos textos, dos gêneros que circulam na sociedade, o/a aluno/a seria capaz de observar as regularidades na estrutura composicional do texto. Foi com base nesse pressuposto que se basearam os PCN (BRASIL, 1998) e, 20 anos mais tarde, em decorrência deles, a BNCC (BRASIL, 2018), conforme explicado no segundo capítulo.

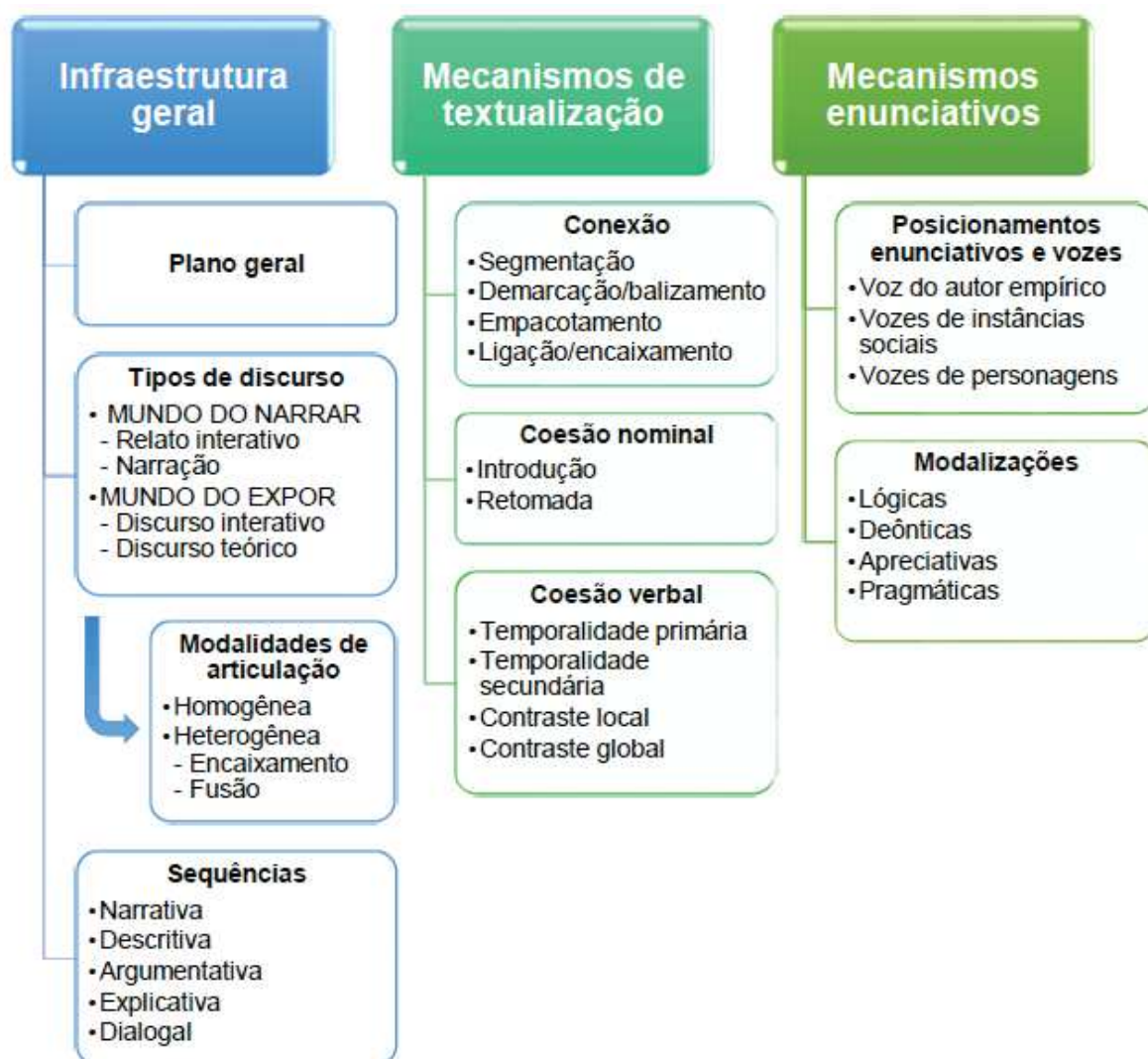
Assim, de acordo com Bronckart (2012), a análise da arquitetura textual proposta pelo ISD pode contribuir como instrumento de análise, inclusive se inserida em um

projeto pedagógico de conjunto, que incluía outras abordagens. No caso desta pesquisa, isso será feito com a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), os 12 Princípios da Animação (THOMAS; JOHNSTON, 1995) e a sonoplastia (FURNISS, 2014). Então, para identificar os pontos de convergência entre essas teorias, passa-se à apresentação dos estratos que compõem a arquitetura interna dos textos.

4.1.2 Arquitetura interna dos textos

Bronckart (2012) cria um aparelho conceitual que visa a análise mais apurada da arquitetura interna do texto, considerando que ele sempre é organizado em três níveis sobrepostos e parcialmente inter-relacionados, os quais constituem a arquitetura textual. Esse olhar mais acurado contribui para a identificação das diferenças que constituem os variados gêneros textuais, auxiliando no estudo deles. Para tanto, o autor identifica os seguintes estratos: **infraestrutura geral**, **mecanismos de textualização** e **mecanismos enunciativos**, cuja noção geral é apresentada por meio do Esquema 2.

Esquema 2 – Esquema representativo dos três estratos que compõem a arquitetura textual do ISD.



Fonte: elaborado pela autora, a partir de Bronckart (2012).

Passa-se, então, à análise de cada um desses estratos, dando-se ênfase aos aspectos próprios da narração²⁸, já que essa é a essência de uma videoanimação.

4.1.2.1 *Infraestrutura geral*

A infraestrutura geral é o nível mais profundo do texto, sendo constituído pelo **plano geral**, pelos **tipos de discurso**, pelas **modalidades de articulação** desses

²⁸ Para conhecer os detalhes dos aspectos não abordados nesta pesquisa, consultar Bronckart (2012).

tipos e pelas **sequências** que nele podem aparecer. O **plano geral** representa a organização de conjunto do conteúdo temático, mostrando-se visível durante a leitura do texto e podendo ser estruturado em um resumo. Ele é variável, sendo “determinado pela combinação específica dos tipos de discurso, das sequências e das outras formas de planificação que aparecem no texto” (BRONCKART, 2012, p. 249), por isso, apresentam-se esses outros itens primeiramente.

Os **tipos de discurso** são os segmentos de estatutos diferentes que compõem cada texto, podendo, por isso, aparecer diferentes tipos de discurso em um mesmo gênero. Eles são baseados nos mundos discursivos, ou seja, as representações criadas pelas atividades de linguagem. Conforme explica Leal (2011, p. 131),

Bronckart centra e resume as coordenadas de constituição dos mundos discursivos com base em duas principais dinâmicas: a relação entre as coordenadas temporais dos processos verbalizados no texto e as coordenadas temporais da situação de produção; e a relação entre as instâncias de agentividade mobilizadas no texto e as instâncias de agentividade associadas à situação de produção.

Dessa forma, os mundos discursivos podem ser da **ordem do NARRAR** ou da **ordem do EXPOR**. Quando o mundo discursivo está em outro lugar, ou seja, aborda-se algo que aconteceu em outro momento ou espaço, ele é da ordem do NARRAR, podendo ser realista, ou seja, mais próximo do mundo ordinário, ou ficcional, mais distante deste. O **mundo do NARRAR** pode ser semiotizado pelo *relato interativo* (uma história contada dentro de um discurso político, por exemplo) e pela *narração* (a história em si, como em um conto, uma fábula ou um romance, por exemplo), por meio de raciocínios causais e cronológicos.

Já na **ordem do EXPOR** o mundo discursivo é criado em conjunto com o mundo ordinário e pode ser semiotizado por meio do *discurso interativo* (o diálogo em uma conversa oral ou um diálogo entre personagens de um romance, por exemplo) e do *discurso teórico* (a definição de uma palavra em um verbete de dicionário, por exemplo), pressupondo raciocínios práticos e lógicos. Observa-se, por meio dos exemplos citados, que o discurso político, o conto, a fábula, a conversa oral, o romance e o verbete de dicionário são gêneros de texto, compostos por tipos de discurso diferentes. É dessa forma que, por exemplo, o gênero textual conto reúne, como tipos de discurso, a narração (que predomina) e o discurso interativo (os

diálogos que aparecem ao longo da história contada). O gênero videoanimação é bem semelhante ao conto, nesse sentido.

No que se refere às **modalidades de articulação**, estas podem acontecer de modo *homogêneo*, quando o texto é composto por um único e mesmo tipo de discurso, o que é raro de acontecer, como explica Bronckart (2012). Ou, ainda, pode haver uma articulação *heterogênea*, quando o texto é composto por vários tipos de discurso, sendo um principal e outro(s) secundário(s). Nesse caso, eles podem ser articulados por *encaixamento*, que acontece quando os tipos permanecem delimitados e ordenados, o que é feito por meio de marcas lexicais, morfossintáticas ou tipográficas (por exemplo: introdução de discurso direto com parágrafo e travessão); ou *fusão*, o que decorre da integração entre os tipos de discurso (por exemplo: discurso indireto e discurso indireto livre).

As **sequências**, conforme explica Bronckart (2012, p. 218), “são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam” as fases do texto, podendo este ser formado pela combinação e articulação de diferentes sequências. Bronckart assume as sequências propostas por J. M. Adam, quais sejam: narrativa, descritiva, dialogal, argumentativa e explicativa. Destacam-se as três primeiras, das quais serão apresentadas as fases, tendo em vista serem pertinentes ao gênero videoanimação. E, considerando as aproximações e diferenças entre o que são os tipos de discurso para Bronckart (2012) e as sequências por ele apresentadas, com base em Adam, serão utilizadas, para a análise com a Arquitetura Multimodal, a nomenclatura das sequências (*narrativa, descritiva, dialogal*).

A **sequência narrativa** se organiza, geralmente, de modo linear e é composta pelas fases de *situação inicial*, em que é apresentado o estado das coisas, em equilíbrio, até a introdução de uma *complicação*, ou seja, uma perturbação que gera tensão. A terceira fase é a de *ações*, que são desencadeadas pela complicação, até que surja uma *resolução*, a qual reduz a tensão, levando à *situação final*, que expressa um novo estado de equilíbrio decorrente da resolução. Nesse tipo de sequência pode haver, ainda, as fases de *avaliação*, que constitui posicionamento do narrador por meio de um comentário ao longo da história; e de *moral*, a explicitação do sentido global atribuído à história.

A **sequência descritiva** não necessariamente se organiza de modo linear, mas suas fases se combinam de modo hierárquico, sendo elas: *ancoragem*, quando o tema da descrição é indicado; *aspectualização*, parte em que as propriedades do tema são

enumeradas; e *relacionamento*, fase de comparação entre os elementos apresentados. Já a **sequência dialogal** apenas se concretiza em discursos interativos dialogados, sendo organizada nas fases de: *abertura*, quando os interactantes entram em contato; *transacional*, momento em que o conteúdo temático é apresentado; e *encerramento*, quando a interação chega do fim.

Tendo em vista que, conforme explicado, um gênero pode ser composto por um só tipo de discurso ou pela combinação de vários tipos dele, os quais carregam diferentes combinações de sequências (a chamada planificação), “as possíveis combinações dos tipos de discurso e das formas de planificação internas são praticamente ilimitadas” (BRONCKART, 2012, p. 248). Por isso, “parece ilusório tentar uma conceitualização global dos **planos de texto**, pretender categorizá-los e classificá-los”, ainda segundo Bronckart (2012, p. 248, grifo do autor).

Assim, o **plano geral** pode ser descrito, não pela análise dos tipos de discurso e da planificação, mas sob a forma de um resumo do conteúdo temático. A fim de facilitar a compreensão, pode-se tomar como exemplo a fábula *A cigarra e a formiga*, compilada da tradição oral por Jean de La Fontaine (s.d.), cujo plano geral é: a cigarra procura a formiga; a formiga tem alimento; a cigarra pede alimento; diálogo entre a formiga e a cigarra; a formiga nega alimento.

4.1.2.2 Mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização funcionam em nível intermediário, articulando a coerência geral do texto por meio da organização de cadeias de unidades linguísticas (ou séries isotópicas). Juntamente com os mecanismos enunciativos, sustentam a infraestrutura do texto, já que,

Qualquer que seja a diversidade e a heterogeneidade dos componentes da infraestrutura de um texto empírico, ele constitui um todo coerente, uma *unidade comunicativa* articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários. Essa *coerência geral* procede, de um lado, do funcionamento dos mecanismos de textualização e, de outro, dos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2012, p. 259, grifos do autor).

Os mecanismos de textualização estão distribuídos ao longo de todo o texto, sendo capazes, exatamente pela função que desempenham, de “atravessar (ou de

transcender) as fronteiras dos tipos de discurso”, conforme explica Bronckart (2012, p. 260). Observáveis nas frases ou nas junções destas, eles podem ser agrupados em três conjuntos: de **conexão**, de **coesão nominal** e de **coesão verbal**.

A **conexão** se estabelece por mecanismos que contribuem para as grandes articulações relativas à progressão temática, por meio de organizadores textuais que podem indicar transição ou articulação. Por sua vez, os mecanismos de coesão “marcam relações de dependência ou/e descontinuidade entre dois subconjuntos de constituintes internos às estruturas de frase” (BRONCKART, 2012, p. 263), quais sejam: o predicado (relação geralmente feita por um sintagma verbal) e os argumentos (relação geralmente feita por um sintagma nominal). Daí decorrem os mecanismos de **coesão nominal**, que introduzem e retomam argumentos, e de **coesão verbal**, que retomam séries de predicados ou de sintagmas verbais.

Bronckart (2012) enumera as unidades linguísticas em língua francesa que marcam as relações de conexão e coesão. Como a Língua Portuguesa tem raízes comuns com o idioma francófono, é possível utilizar os exemplos traduzidos, conforme explica a tradutora da obra, Anna Rachel Machado²⁹. Tendo em vista que o objetivo deste trabalho não é a análise de textos verbais, mas de textos multimodais, buscar-se-á, no final deste capítulo, o estabelecimento de uma relação entre as imagens e as palavras, de modo a demonstrar como as imagens representam os mecanismos propostos por Bronckart (2012). Antes, porém, é necessário apresentar alguns exemplos, a fim de auxiliar na compreensão do referencial teórico³⁰. Salienta-se, ainda, que a função do mecanismo depende das relações que ele estabelece dentro do texto onde está inserido.

Dessa forma, segundo o autor supramencionado, a marcação de **conexão** pode transmitir as noções de *segmentação* (articulações do plano do texto, marcando os diferentes tipos de discurso); *demarcação/balizamento* (articulação entre fases de uma sequência ou outra forma de planificação); *empacotamento* (integração entre frases sintáticas e estrutura da fase de uma sequência ou planificação); ou *ligação/encaixamento* (articulação entre duas frases sintáticas em uma frase gráfica). Essas relações, geralmente, podem ser estabelecidas por meio de:

²⁹ Cf. Bronckart (2012, p. 113).

³⁰ Todos os exemplos citados a seguir foram retirados de Bronckart (2012), com base na tradução e adaptação de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. Como o objetivo da seção é apenas elencar alguns exemplos, para conhecer o assunto em detalhes, conferir o texto original.

- a) **Advérbios ou locuções adverbiais:** de fato, depois, primeiramente, finalmente etc.;
- b) **Sintagmas preposicionais:** depois de três dias, para realizar esse projeto, um dia, essa manhã etc.;
- c) **Conjunções coordenativas:** e, ou, nem, mas, isto é etc.;
- d) **Conjunções subordinativas:** antes que, desde que, porque etc.

No que se refere ao funcionamento dos mecanismos de conexão em relação aos tipos de discurso, Bronckart (2012) explica que, nos discursos da ordem do NARRAR, os organizadores com valor temporal aparecem de modo privilegiado, sendo os organizadores espaciais característicos das sequências descritivas.

Já a marcação de **coesão nominal**, para estabelecer relações de *introdução* ou *retomada*, geralmente se utiliza de:

- a) **Anáforas pronominais:** por meio de pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos ou, ainda, a marca \emptyset , que indica o apagamento de um pronome por meio de elipse;
- b) **Anáforas nominais:** por meio de sintagmas nominais de diversos tipos que indicam retomada de termos.

Na ordem do NARRAR são mais comuns as anáforas pronominais de terceira pessoa e, nas sequências descritivas integradas a esse tipo de discurso, as anáforas nominais com determinante possessivo.

E, por fim, os mecanismos de **coesão verbal** que contribuem para as relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição entre os elementos expressos pelos tempos verbais. Incluindo as classes gerais de significados: temporalidade, aspectualidade e modalidade, podem ser estabelecidas quatro funções da coesão verbal, que irão variar conforme o tipo de discurso.

- a) **Temporalidade primária:** o processo é diretamente relacionado com a duração associada ao ato de produção;
- b) **Temporalidade secundária:** um processo está situado dentro de outro processo;
- c) **Contraste global:** os processos são diferenciados, ficando um em primeiro plano e os outro em segundo;
- d) **Contraste local:** um processo é apresentado em destaque em relação a outro processo.

Essas funções não serão aprofundadas no nível de detalhamento proposto por Bronckart (2012), tendo em vista que, para a videoanimação, busca-se evidenciar os elementos próprios da narração. E esta é marcada por “uma **origem** espaço-temporal, a partir da qual os processos são organizados no sucessivo” (BRONCKART, 2012, p. 284, grifo do autor), ou seja, os processos estão encadeados sequencialmente, em uma ordem temporal linear.

4.1.2.3 *Mecanismos enunciativos*

O último nível da arquitetura textual é composto pelos mecanismos enunciativos, os quais contribuem para a coerência pragmática (ou interativa) dos textos, ao indicarem os posicionamentos enunciativos, ou seja, as vozes expressas no texto, e as diversas modalizações (avaliações, julgamentos, opiniões, sentimentos) nele presentes. Conforme explica Bronckart (2012, p. 130, grifo do autor), ao contrário dos mecanismos de textualização, os enunciativos “operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático” e, por isso, podem ser chamados de “mecanismos *configuracionais* (em oposição a *sequenciais*)”.

Os **posicionamentos enunciativos** são marcados pelas vozes que aparecem no texto, as quais se dividem em três subconjuntos: *voz do autor*³¹ *empírico* (procede da pessoa que está na origem da produção textual); *vozes sociais* (de outras pessoas ou instituições exteriores ao conteúdo temático); e *vozes de personagens* (pessoas ou instituições implicadas no conteúdo temático). No caso de textos da ordem do NARRAR, foco desta pesquisa, a voz do autor empírico é transferida para a do narrador, já que aquele transfere a este a “*responsabilidade* pelo que é enunciado” (BRONCKART, 2012, p. 323, grifo do autor).

As **modalizações** traduzem as avaliações da voz enunciativa sobre o conteúdo temático, podendo aparecer em qualquer dos três níveis da arquitetura textual. Entre os quatro grupos que compõem os tipos de modalização estão:

³¹ Apesar da escolha por apresentar as pessoas nos dois gêneros, ao longo de toda a tese, quando abordei os referenciais teóricos do ISD, da GSF e da GDV, preferi manter os termos no masculino (*autor empírico, narrador, ator, participantes representado e interativo* etc.), por serem nomenclaturas já consolidadas nesses quadros teóricos. Dessa forma, deixei a adequação aos dois gêneros apenas para a Arquitetura Multimodal.

- as *modalizações lógicas*, que consistem em julgamentos sobre o *valor de verdade* das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.;
- as *modalizações deônticas*, que avaliam o que é enunciado à luz dos *valores sociais*, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.;
- as *modalizações apreciativas*, que traduzem um julgamento mais *subjetivo*, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia;
- as *modalizações pragmáticas*, que introduzem um julgamento sobre uma das facetas da *responsabilidade de um personagem* em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer) (BRONCKART, 2012, p. 132, grifos do autor).

Sabe-se que a apresentação estrutural da arquitetura textual pode ficar prejudicada devido à falta de exemplos para ilustrar os aspectos elencados. Porém, isso será feito posteriormente, de modo articulado à GDV, a partir das videoanimações. Isso porque compreende-se que a abordagem da arquitetura textual se aplica a textos verbais escritos e orais. Porém, tendo em vista que produções multimodais também podem ser consideradas textos, conforme perspectiva do ISD já apresentada, entende-se que a coerência textual decorre de elementos comuns aos textos verbais que podem ser transpostos para os textos multimodais. Além disso, conforme o próprio Bronckart (2012, p. 339) sinalizou,

[...] será conveniente reequilibrar nosso corpus de referência, desenvolvendo, mais do que o fizemos até agora, os estudos empíricos sobre textos orais, especialmente os dialogados, e sobre textos de várias procedências, produzidos principalmente por autores “não consagrados”.

O criador do ISD, apesar de não ter se detido nos recursos imagéticos de um texto, não deixa de considerar que ele também é composto de unidades semióticas visuais³². Bronckart (2012) denomina essas unidades de paratextuais (quadros,

³² Em sua obra, Bronckart (2012) utiliza os termos *não verbais*, *paratextuais* e *supratextuais* para se referir a “quadros, imagens, esquemas etc.” (p. 80-81). No entanto, considerando a perspectiva desta pesquisa, que busca destacar a importância da imagem na composição textual, optou-se por utilizar termos como *visual* e *imagético*, em vez de *não verbal*, em consonância com as pesquisadoras Gualberto e Santos (2019, p. 29). Para elas, a compreensão integral da multimodalidade “[...] requer o desenvolvimento de uma nova descrição da comunicação, que transcenda termos como “linguagem”, “não-verbal”, “paralinguístico” e “extralinguístico”, os quais encerram em si a posição privilegiada do verbal, da língua, da fala e da escrita como meios de comunicação, sendo necessário desenvolver

imagens, esquemas etc.) e supratextuais (em textos escritos: formatação de página, por meio de títulos, subtítulos e paragrafação, e relevos, por meio de sublinhados, itálicos, negritos etc.; em textos orais: silêncios, mudanças de tom, acentos prosódicos etc.). Além disso, a justa organização dos pressupostos do ISD para a arquitetura textual permite que ele seja utilizado para diversas análises, inclusive dialogando com outras perspectivas teóricas, como a GDV, a cuja apresentação passa-se a seguir.

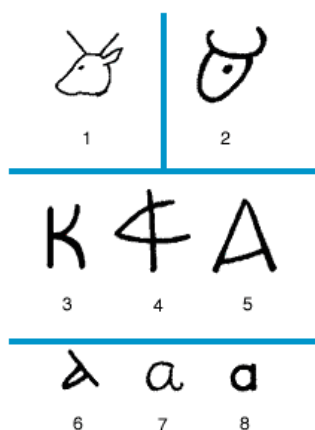
4.2 GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL (GDV)

O ISD permitiu a compreensão da organização textual a partir dos aspectos verbais. Porém, conforme explicado anteriormente, apesar de não se aprofundar no estudo de recursos imagéticos, o próprio Bronckart (2012) considera que os textos empíricos possuem um estatuto semiótico, já que reúnem aspectos semânticos, léxico-sintáticos, paralinguísticos e discursivos. Indo ao encontro dessa perspectiva, Kress e van Leeuwen (2006) defendem que a comunicação humana se estabelece por meio de múltiplas semioses, que incluem a linguagem visual e, por isso, o estudo de imagens torna-se necessário para ampliar o repertório linguístico dos/as usuários/as da língua.

Inclusive porque o uso de imagens se confunde com o próprio desenvolvimento dos seres humanos. Tanto por meio das representações pictóricas nas cavernas, que buscavam retratar a realidade, conforme citado no capítulo anterior, quanto pela origem dos alfabetos e dos sistemas de escrita. Os autores supramencionados lembram que as letras se desenvolveram a partir de representações, em imagens, de objetos e seres, até se transformarem nos ícones conhecidos e utilizados atualmente. Um exemplo é a origem da letra A, conforme Figura 2, que representava um boi – tanto que, para os fenícios, a letra era chamada de *alef*, que significa *boi*.

uma estrutura que permita considerar todas as instâncias da comunicação, envolvendo diferentes modos semióticos”.

Figura 2 – Representação da letra A: no Egito antigo (1), na escrita semítica antiga (2), nos alfabetos fenício (3) e grego (4, 5 e 6) e no formato atual (7 e 8).



Fonte: Encyclopædia Britannica, Inc. Disponível em: <https://cdn.britannica.com/87/67687-004-11C54C66.gif>. Acesso em: 10 jun. 2020.

A fim de compreender melhor a representação das imagens como parte da comunicação humana, Kress e van Leeuwen (2006, p. 20) desenvolveram uma metodologia de análise denominada Gramática do Design Visual (GDV), por entenderem que as imagens assumem “não apenas as dimensões estéticas e expressivas, mas também as dimensões sociais, políticas e comunicativas estruturadas”³³. Para esses autores, assim como o conhecimento de outros idiomas permite novas abordagens no âmbito da língua, o conhecimento de diferentes modos semióticos, para além do verbal, pode ampliar as perspectivas de uso da linguagem.

Apesar da utilização do termo “gramática”, a GDV não se baseia em um sistema de regras para uso de uma língua, como as gramáticas normativas, mas na observação de regularidades. Assim, o diferencial da GDV em relação a outras perspectivas teóricas gramaticais é o enfoque no objetivo por trás da composição imagética por meio de recorrências semióticas. Além disso, como Kress e van Leeuwen (2006) destacam, o ensino da gramática não impede o uso criativo da língua, mas permite uma nova compreensão, que amplia as possibilidades de uso, por meio da leitura e da escrita. O mesmo vale para uma gramática visual: o domínio das relações de sentido que decorrem da estrutura composicional e da organização dos

³³ Do original: “not only the aesthetic and expressive, but also the structured social, political and communicative dimensions”.

elementos imagéticos, em um texto, permite o uso mais crítico e consciente, tanto no que se refere à leitura quanto à produção de textos multimodais.

A GDV parte da noção de que aquilo que pode ser expresso em palavras também pode ser expresso por meio de imagens. Porém, não sem que haja algumas diferenças no que se refere aos processos de significação:

Por exemplo, o que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas de oração, pode, em comunicação visual, ser expresso através da escolha entre diferentes usos da cor ou diferentes estruturas composicionais. E isso afetará o significado. Expressar algo verbal ou visualmente faz a diferença³⁴ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2).

No complexo processo comunicacional, a compreensão de um texto não depende apenas da decodificação do código verbal de uma língua, sendo influenciada, também, pelas interações sociais, que são determinantes para a organização da linguagem. Essa dimensão interpretativa aumenta, significativamente, quando são utilizadas imagens. Isso porque a linguagem, seja verbal, seja de outro modo semiótico, baseia-se em signos e nas relações decorrentes de significantes e significados culturalmente estabelecidos. Mas, ao contrário da noção estabelecida por Saussure, Kress e van Leeuwen (2006) não veem a linguística como disciplina que fornece modelo pronto para descrição de modos semióticos.

Para a GDV, que se funda na Semiótica Social³⁵, os criadores de signos partem do significado que desejam expressar por meio da imagem. Assim o significado de cada signo permanece independente até que os elementos da imagem (signos) sejam relacionados, fazendo com que o significado decorra do contexto de uso da imagem,

³⁴ Do original: “For instance, what is expressed in language through the choice between different word classes and clause structures, may, in visual communication, be expressed through the choice between different uses of colour or different compositional structures. And this will affect meaning. Expressing something verbally or visually makes a difference”.

³⁵ A Semiótica Social surgiu na Austrália e é a terceira escola que marca o desenvolvimento da Semiótica (as outras duas são: 1. Escola de Praga, na qual os formalistas russos desenvolveram a base linguística, nas décadas de 1930-1940; e 2. Escola de Paris, que desenvolveu nomenclaturas como *significante* e *significado*, *arbitrário* e *motivado*, *eixos sintagmático* e *paradigmático*, nas décadas de 1960-1970). A Semiótica Social, influenciada pelo pós-estruturalismo, trata do significado como processo, entendendo as significações como parte das construções sociais. Kress e van Leeuwen, os fundadores da GDV, são alguns dos principais nomes dessa escola e entendem que os significados são socialmente construídos, por meio de textos semióticos diversos (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009).

a partir de elementos culturalmente convencionados. Porém, as convenções sociais básicas não impedem a criação de novas formas semióticas.

O efeito da convenção é colocar a pressão de constantes limitações de conformidade na criação de signos; isto é, a maneira como os significantes foram combinados com os significados na história da cultura atua como uma restrição constantemente presente sobre o quão longe se pode avançar na combinação de significantes com significados. A convenção não nega novas formas; tenta limitar e restringir o escopo semiótico das combinações³⁶ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 12).

Mesmo possibilitando maior flexibilidade de usos e leituras, uma gramática ainda permanece circunscrita a uma cultura, já que a compreensão das imagens depende das convenções comuns a um grupamento social. No caso da GDV, ela foi pensada com base na cultura ocidental, ou seja, ao padrão de leitura da esquerda para direita e de cima para baixo. Ela parte, então, do pressuposto de que há regularidades no significado das imagens, o qual é socialmente estabelecido. Porém, isso não impede a percepção de que a compreensão linguística (de palavras e imagens) é subjetiva, individual e influenciada pelo contexto. E esse é um dos diferenciais da GDV em relação a outras teorias semióticas:

Entendemos que a linguagem e a comunicação visual podem ser usadas para realizar os 'mesmos' sistemas fundamentais de significado que constituem nossas culturas, mas que cada um faz isso por meio de suas próprias formas específicas, de maneira diferente e independente³⁷ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 19).

Por isso, a abordagem semiótica da GDV considera dois pontos-chave: a comunicação requer uma mensagem adequada a um contexto específico e, em decorrência disso, os/as participantes do processo comunicacional precisam escolher formas que considerem adequadas para expressar aquilo que têm em mente. É tendo em vista essa perspectiva que Kress e van Leeuwen (2006, p. 35) defendem a

³⁶ Do original: "The effect of convention is to place the pressure of constant limitations of conformity on sign-making; that is, the way signifiers have been combined with signifieds in the history of the culture, acts as a constantly present constraint on how far one might move in combining signifiers with signifieds. Convention does not negate new making; it attempts to limit and constrain the semiotic scope of the combinations".

³⁷ Do original: "We take the view that language and visual communication can both be used to realize the 'same' fundamental systems of meaning that constitute our cultures, but that each does so by means of its own specific forms, does so differently, and independent".

existência da **paisagem semiótica**, como o lugar na comunicação visual de uma sociedade, inserido em um contexto que tem: “por um lado, a variedade de formas ou modos de comunicação pública disponíveis nessa sociedade e, por outro lado, seus usos e avaliações³⁸”.

Para clarificar o que é a paisagem semiótica, os autores utilizam uma metáfora, explicando que ela pode ser comparada a uma paisagem geográfica. Para quem vê uma paisagem apenas ocasionalmente, ela parece ter uma aparência constante, atemporal. Contudo, ela se transforma, como resultado da interferência do ser humano, a partir do que essa paisagem oferece: por exemplo, planícies para a criação de gado ou o cultivo de lavouras, encostas para vinhedos, entre outros.

Formas e usos socialmente convencionados são determinantes para a compreensão dos significados visuais e, portanto, base para o desenvolvimento da GDV. Por isso, essa gramática semiótica se baseia em algumas hipóteses (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), quais sejam: I – vários modos de representação são utilizados pelas sociedades humanas; II – esses modos têm diferentes potenciais para a construção de significados; III – cada modo funciona de modo específico, de acordo com o contexto social; IV – a formação de subjetividades pode variar conforme os diferentes potenciais para a construção de significados; V – as subjetividades dos indivíduos são afetadas pela variedade de modos de representação, dos quais decorrem a criação de significados; VI – os diferentes modos de representação estão claramente dispersos na cultura e são difundidos por meio dos processos de comunicação; VII – os aspectos afetivos dos indivíduos influenciam as atividades cognitivas e interferem na compreensão dos modos representacionais; VIII – cada um desses modos tem uma história em evolução constante, de modo que o alcance semântico pode aumentar, diminuir ou mover-se entre as diversas áreas sociais e contextos de uso.

Kress e van Leeuwen (2006) consideram todos esses aspectos como fatores que, imbricados, tornam desafiadores os estudos semióticos. Porém, eles não podem ser deixados de lado, especialmente em uma sociedade em que as imagens assumem destaque cada vez maior. Conforme os autores explicam, no processo escolar, aos poucos, os desenhos produzidos pelas crianças, nos anos iniciais, vão sendo

³⁸ Do original: “on the one hand, the range of forms or modes of public communication available in that society and, on the other hand, their uses and valuations”.

substituídos pelo uso cada vez maior dos textos escritos. As imagens ainda aparecem, mas com funções específicas, complementando o texto escrito. Porém, fora da escola, o processo é contrário e os textos multimodais ganham mais espaço, em detrimento dos textos exclusivamente verbais. É por isso que eles acreditam que:

[... a] comunicação visual está se tornando cada vez menos o domínio de especialistas e, cada vez mais, crucial nos domínios da comunicação pública. Inevitavelmente, isso levará a novas e mais regras e a um ensino normativo mais formal. Não ser 'visualmente letrado' começará a atrair sanções sociais. O 'letramento visual' começará a ser uma questão de sobrevivência, especialmente no local de trabalho³⁹ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 3).

Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006) defendem que as escolas precisam repensar o que deverá ser incluído nos currículos, considerando o crescente número e o uso cada vez mais difundido de textos multimodais, inclusive pelo fato de como esse processo interfere nos usos da escrita, bem como nos novos arranjos entre as linguagens verbal e visual. Assim, os/as educadores/as precisam ser capazes de equipar os/as alunos/as para uma nova ordem semiótica, a fim de contribuir para a formação de indivíduos capazes de usar os novos recursos de representação de maneira ativa e eficaz.

A GDV é proposta, então, como forma de metodologia para auxiliar nessa nova configuração. Decorrente da Gramática Sistêmico Funcional (GSF), de Halliday (1994), a GDV busca estabelecer categorias gerais e abstratas para todos os tipos de semiose humana. A GSF assume a linguística como um tipo de semiótica, porque estuda, não apenas os signos, mas um sistema de signos, apontando para a existência de outras formas de produção de significado, além da linguagem verbal (BRITO; PIMENTA, 2009).

A GSF é sistêmica, porque interpreta a linguagem como uma rede de opções interligadas, e é funcional, porque considera: o texto ligado a um contexto de uso; o sistema linguístico formado por componentes fundamentais do significado (as metafunções); e as estruturas linguísticas como partes funcionais em um todo. Assim

³⁹ Do original: “[... the] visual communication is coming to be less and less the domain of specialists and, more and more, crucial in the domains of public communication. Inevitably this will lead to new, and more rules, and to more formal normative teaching. Not being 'visually literate' will begin to attract social sanctions. 'Visual literacy' will begin to be a matter of survival, especially in the workplace”.

como Bronckart (2012), Halliday (1994) também circunscreve sua análise à linguagem verbal, mas sinaliza que suas teorias podem ser aplicadas a outros modos semióticos.

Segundo Halliday (1994), falar e escrever implica em produzir textos, qualquer que seja a instância da linguagem utilizada, desde que faça sentido para os/as interlocutores/as que estão se comunicando. Com o objetivo de analisar esses textos considerando os aspectos funcionais da gramática, ou seja, a produção de significações e não apenas a estrutura, ele desenvolve a GSF. Na análise dos textos, Halliday (1994) considera a estrutura textual completa, entendendo que as orações não possuem apenas uma dimensão, mas três, cada uma com um significado distinto, as quais chama de metafunções **ideacional**, **interpessoal** e **textual**.

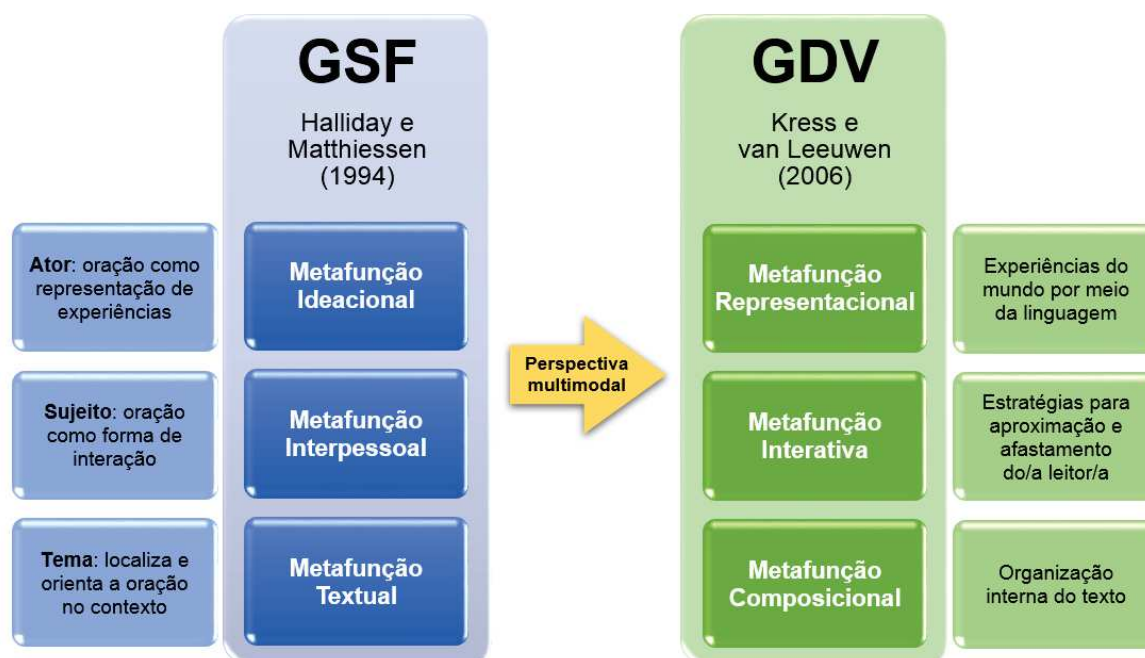
A compreensão dessas metafunções requer o conhecimento dos três elementos que, segundo Halliday (1994), estão envolvidos na oração: o *tema*, que é o ponto de partida da mensagem, o cerne dela; o *sujeito*, que é aquele/a sobre o/a qual algo é predicado, é o elemento que o/a falante responsabiliza pela validade do que diz; e o *ator*, aquele/a que desempenha a ação, que representa o processo. Esses elementos estão relacionados às metafunções, porque a oração pode ser estruturada como: I. mensagem; II. forma de interação entre falante e ouvinte; ou III. representação das experiências do indivíduo.

Quando a oração se estrutura como mensagem, Halliday (1994) fala sobre a **metafunção textual**, que está ligada ao tema, como é chamada a parte inicial da oração, por ser o ponto de partida, que localiza e orienta a oração no contexto. Já a **metafunção interpessoal**, ligada ao sujeito, decorre da oração como forma de interação entre falante e ouvinte, o que acontece por meio de uma proposta, uma solicitação ou uma troca de bens/serviços/informações. Essa negociação se dá por meio dos modos da oração, que podem ser: *declarativo*, *interrogativo* ou *imperativo*.

E, por fim, a **metafunção ideacional**, relacionada ao elemento ator, que trata da oração como representação das experiências do indivíduo, envolve o fluxo de eventos que ocorrem por meio de processos (materiais, mentais ou relacionais), os quais envolvem participantes, em determinadas circunstâncias (de tempo, espaço, causa ou modo), o chamado sistema de transitividade (ANDRADE; TAVEIRA, 2009). Em outras palavras, a metafunção ideacional procura traduzir as experiências humanas em linguagem, enquanto a interpessoal pretende apresentar os recursos que dinamizam as experiências humanas, e a textual volta-se à organização, estrutura e formatação do texto em código verbal.

Kress e van Leeuwen (2006) partem dessas metafunções propostas pela GSF e, considerando a perspectiva multimodal, a GDV renomeia essas metafunções como: **representacionais** (ideacional na GSF), que tratam das experiências do mundo por meio da linguagem; **interativas** (interpessoal na GSF), que analisam as estratégias para aproximação e afastamento do/a leitor/a; e **composicionais** (textual na GSF), que enfocam a organização interna dos elementos no texto. O Esquema 3 sintetiza a relação entre as metafunções para a GSF e para a GDV, cuja ampliação decorre de uma perspectiva multimodal que é adicionada à GSF pela GDV, o que é indicado pela seta.

Esquema 3 – Metafunções da GSF comparadas à GDV.



Fonte: elaborado pela autora, a partir de Kress e van Leeuwen (2006) e Brito e Pimenta (2009).

Cada uma das metafunções pode ser organizada sob diferentes aspectos, os quais serão apresentados a seguir, acompanhados de *frames* retirados das videoanimações selecionadas por esta tese. Ressalta-se que os elementos da GDV podem ser ilustrados praticamente por meio de qualquer um dos curtas escolhidos. Desse modo, para a exemplificação, escolheu-se aqueles considerados mais pertinentes, o que não exclui outras possibilidades.

Os critérios para a seleção das videoanimações encontram-se detalhados na seção que discorre sobre a Arquitetura Multimodal, mas, a título de contextualização, foram escolhidos apenas filmes disponíveis on-line, em plataformas de vídeo, com áudio em português (original ou dublado), considerando que eles podem ser acessados mais facilmente por qualquer aluno/a ou professor/a.

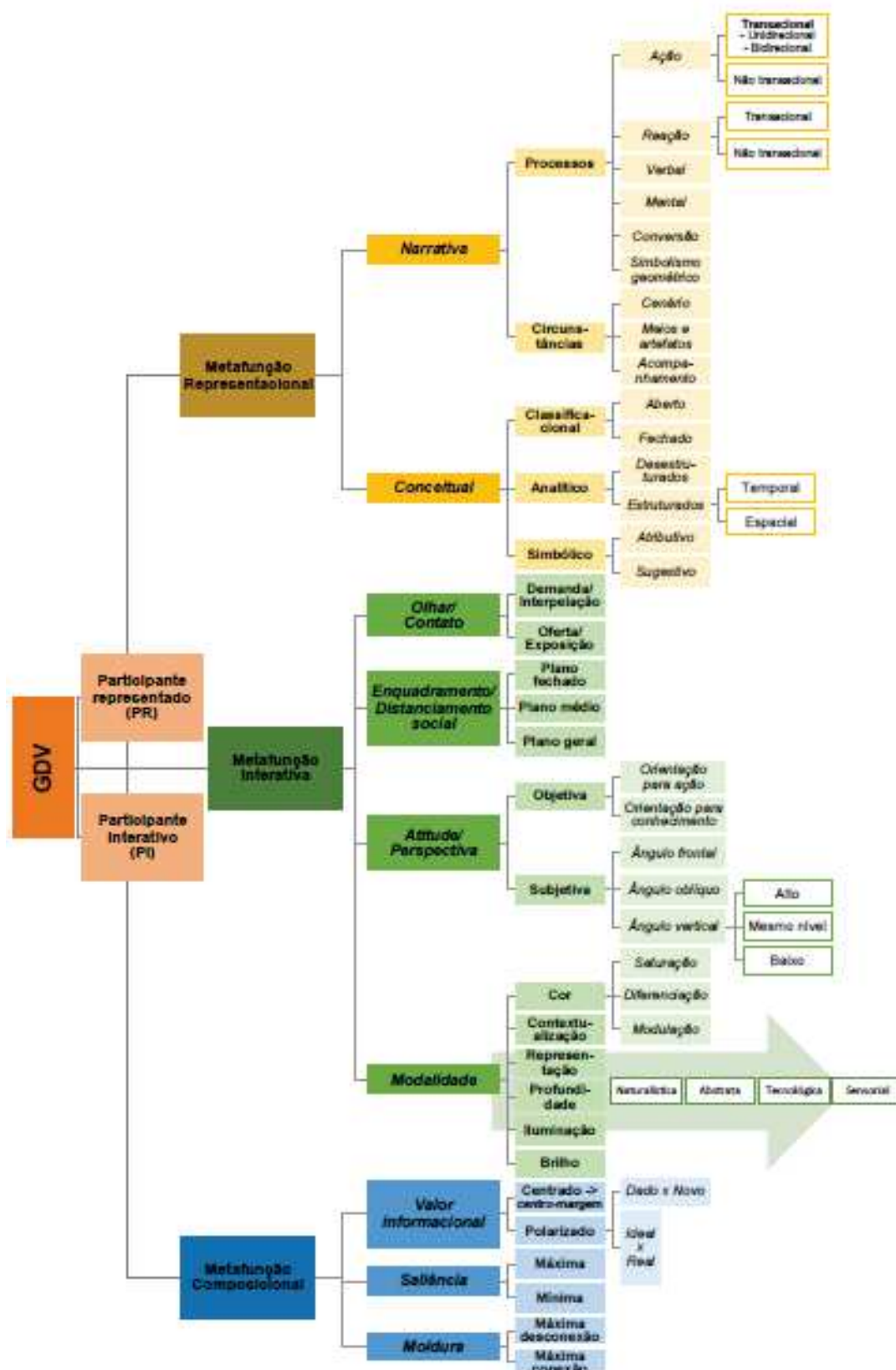
Destaca-se, ainda, que as imagens utilizadas foram retiradas de videoanimações realizadas por diretores e produtores diversos, conforme indicação nas Referências. A utilização das imagens teve, exclusivamente, objetivos educacionais, sem fins lucrativos, e pode enquadrar-se na política de usos aceitáveis das mídias para a formação cidadã (BRASIL, 2009; YOUTUBE, s.d.).

Além disso, as animações reúnem linguagem verbal, visual e sonora, já que são esses os elementos que se pretende analisar com a teoria proposta por esta tese. Contudo, há alguns exemplares que não apresentam texto verbal, tendo sido mantidos no *corpus* da pesquisa porque apresentam aspectos semióticos considerados necessários à exemplificação da GDV.

Antes, porém, da explicação de cada um deles, apresenta-se o Esquema 4, que enumera os elementos de análise propostos pela GDV⁴⁰, a fim de facilitar a localização das terminologias, por meio de uma organização esquemática.

⁴⁰ Serão utilizadas as terminologias traduzidas por Brito e Pimenta (2009) e Leal (2011).

Esquema 4 – Esquema representativo das três metafunções da GDV.



Fonte: elaborado pela autora, a partir de Kress e van Leeuwen (2006); Brito e Pimenta (2009); Leal (2011); e Ferreira, Almeida e Dias (2017).

4.2.1 Participantes

A compreensão das metafunções requer, antes, que sejam apresentados os elementos envolvidos na cena comunicativa ou ato semiótico. Eles podem ser o **Participante Interativo** (PI deste ponto em diante), as pessoas reais (produtores/as e consumidores/as da imagem) ou o **Participante Representado** (PR deste ponto em diante), que corresponde a tudo o que está na imagem (pessoas, lugares, objetos etc.). Os efeitos de sentido da imagem, organizados por meio das três metafunções supramencionadas, decorrem das possíveis relações estabelecidas entre os PI, destes com os PR e entre os PR, conforme será demonstrado a seguir.

4.2.2 Metafunção Representacional

A metafunção representacional envolve o que está sendo representado na cena, as relações estabelecidas por esses elementos e em quais circunstâncias. A representação na imagem pode ser **narrativa** ou **conceitual**, sendo que, como Kress e van Leeuwen (2006) explicam, uma imagem pode apresentar mais de um processo simultaneamente.

4.2.2.1 Representação narrativa

A representação narrativa exprime um movimento dentro da imagem, envolvendo eventos, ações e processos de mudança. Para isso, é necessário conhecer três elementos: o **ator**, como é chamado o/a PR que desempenha a ação; o **vetor**, o sentido da ação, que é representado por uma seta; e a **meta**, que é para onde o vetor indica, conforme Esquema 5.

Esquema 5 – Relação entre ator, vetor e meta.



Fonte: Brito e Pimenta (2009, p. 89).

Esse tipo de representação pode envolver **processos** ou **circunstâncias**. Os processos podem ser de *ação*, de *reação*, *verbal*, *mental*, de *conversão* ou de *simbolismo geométrico*.

4.2.2.1.1 Processo de ação

O processo de ação acontece quando há um ato desempenhado por um dos PR, uma ação física no mundo material, podendo ser **não transacional** ou **transacional** e, neste caso, **unidirecional** ou **bidirecional**.

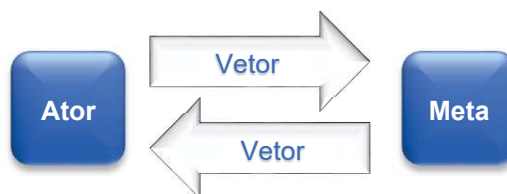
4.2.2.1.1.1 Processo de ação transacional

O processo de ação transacional reúne pelo menos dois PR, sendo que ambos podem ser vistos na imagem. Em um texto verbal, esse processo corresponderia aos verbos transitivos. A ação pode ser de um PR na direção do outro, sendo um o ator e outro a meta e, portanto, uma ação transacional **unidirecional**, conforme o Esquema 5, apresentado anteriormente. Mas o processo pode ser recíproco e, nesse caso, a ação transacional é **bidirecional**, e os participantes, chamados de *interactors*⁴¹ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), são ator e meta ao mesmo tempo. A bidirecionalidade pode acontecer de forma *simultânea* (as duas ações acontecem ao mesmo tempo) ou *sequencial* (uma ação acontece depois da outra), conforme Esquemas 6 e 7.

Esquema 6 – Representação visual do processo de ação transacional bidirecional simultâneo.



Esquema 7 – Representação visual do processo de ação transacional bidirecional sequencial.



Fonte: adaptado e traduzido de Kress e van Leeuwen (2006, p. 66).

⁴¹ Leal (2011, p. 182) traduz como “interatores”.

Esse processo também pode ser exemplificado por *frames* da videoanimação *In a Heartbeat* (2017), dirigida por Beth David e Esteban Bravo. Como se trata de um curta que não utiliza linguagem verbal, os olhares e ações são fundamentais para a compreensão da narrativa. Assim, a Figura 3 exemplifica o processo narrativo de ação transacional unidirecional, em que o menino é o ator, a maçã é a meta e o vetor tem direção vertical de baixo para cima.

Já na Figura 4 têm-se um exemplo de processo narrativo de ação transacional bidirecional simultânea, já que o menino e o coração são atores e metas, pois a ação deles está conectada, um agindo em direção contrária ao outro, cada um puxando para um lado, como se fosse um cabo de guerra. E nas Figuras 5 e 6 ocorre o processo narrativo de ação transacional bidirecional sequencial, já que à ação do coração (ator) saindo do peito (meta está fora da imagem) segue-se a ação contrária de o menino (ator) tentar voltá-lo (agora o coração é meta) ao lugar.

Figura 3 – Exemplo de processo narrativo de ação transacional unidirecional.



Fonte: frame aos 0:32 da videoanimação *In a Heartbeat* (2017).

Figura 4 – Exemplo de processo narrativo de ação transacional bidirecional simultâneo.



Fonte: frame aos 1:04 da videoanimação *In a Heartbeat* (2017).

Figura 5 – Exemplo de processo narrativo de ação transacional bidirecional sequencial – Ação 1.



Figura 6 – Exemplo de processo narrativo de ação transacional bidirecional sequencial – Ação 2.



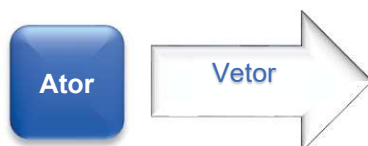
Fonte: *frame* aos 0:46 da videoanimação *In a Heartbeat* (2017).

Fonte: *frame* aos 0:47 da videoanimação *In a Heartbeat* (2017).

4.2.2.1.1.2 Processo de ação não transacional

O processo de ação não transacional é aquele em que, no *frame*, aparece apenas um PR, que será o ator, sendo que a meta não se encontra presente na imagem, porque a ação de um PR não é direcionada a outro, o que pode ser representado pelo Esquema 8. Mas pode acontecer, ainda, de o PR ser representado apenas em parte, por meio de uma mão ou um pé, por exemplo, ou nem aparecer, sendo visível no ato semiótico apenas o vetor e a meta, ao que Kress e van Leeuwen (2006) denominam representação de evento, conforme ilustrado pelo Esquema 9. Em um texto verbal, esse tipo de processo corresponderia a orações com verbos intransitivos.

Esquema 8 – Representação visual do processo de ação não transacional sem a meta.



Esquema 9 – Representação visual do processo de ação não transacional sem o ator.



Fonte: adaptado e traduzido de Kress e van Leeuwen (2006, p. 63-64).

As Figuras 7 e 8, com *frames* da videoanimação supramencionada, exemplificam o processo narrativo de ação não transacional, sem que, no ato semiótico estejam aparecendo a meta e o ator, respectivamente.

Figura 7 – Exemplo de processo narrativo de ação não transacional sem a meta.



Figura 8 – Exemplo de processo narrativo de ação não transacional com ator representado em parte.



Fonte: *frame* aos 1:53 da videoanimação *In a Heartbeat* (2017).

Fonte: *frame* aos 3:30 da videoanimação *In a Heartbeat* (2017).

4.2.2.1.2 Processo de reação

Esse processo narrativo ocorre quando a “ação” se manifesta por meio do olhar de um PR para outro (LEAL, 2011), sendo o vetor formado pela direção do olhar do PR para algo ou alguém. O PR que olha é denominado reator, que reage a um fenômeno, algo ou alguém que é observado (enquanto o processo de ação envolve um ator e a meta). Nesse sentido, conforme explicam Kress e van Leeuwen (2006), o reator deve necessariamente ser humano ou um ser humanizado, com rosto e olhos capazes de transmitir uma expressão facial. Assim como o processo de ação, o de reação pode ser **transacional** ou **não transacional**.

4.2.2.1.2.1 Processo de reação transacional

O olhar do PR se dirige ao fenômeno, que aparece na imagem, conforme Figura 9, a qual apresenta o *frame* final da videoanimação *In a Heartbeat* (2017), em que os dois meninos são reator e fenômeno, ao mesmo tempo.

4.2.2.1.2.2 Processo de reação não transacional

O olhar do PR se dirige a algo fora da imagem, um fenômeno que não aparece na imagem, para o qual o participante está olhando. Na mesma animação supramencionada, tem-se o *frame* inicial como exemplo (Figura 10), em que o menino na cena é o reator, que olha para um fenômeno, que ainda não apareceu em cena (o outro menino).

Figura 9 – Exemplo de processo narrativo de reação transacional.



Fonte: *frame* aos 3:39 da videoanimação *In a Heartbeat* (2017).

Figura 10 – Exemplo de processo narrativo de reação não transacional.



Fonte: *frame* aos 0:17 da videoanimação *In a Heartbeat* (2017).

4.2.2.1.3 Processo verbal

Acontece quando, no ato semiótico, há balões de fala, como os de histórias em quadrinhos. O participante que fala é o *dizente* e o que é falado chama-se *enunciado*. Tendo em vista que os balões geralmente são utilizados junto com imagens estáticas, eles não são comuns em videoanimações, aparecendo raramente e em poucas cenas. O mesmo vale para o processo mental.

O processo verbal pode ser observado em *Rock and Riot* (2016), dirigida por Chelsey Furedi, conforme *frame* na Figura 11. Nesse caso, faz-se importante pontuar que se trata de uma série de história em quadrinhos que deu origem a uma videoanimação.

Figura 11 – Exemplo de processo narrativo verbal.



Fonte: *frame* aos 0:47 da videoanimação *Rock...* (2016).

4.2.2.1.4 Processo mental

Semelhante ao anterior, esse processo acontece quando há balões de pensamento ou conteúdos de processos mentais, internos, como sentimentos. Nesse caso, acontece um *processo mental*, realizado pelo *experenciador*, o participante que pensa, em relação a um *fenômeno*, aquilo que é pensado.

Também não é um recurso muito utilizado em animações, como explicado anteriormente, mas um *frame* (Figura 12) da videoanimação *Are you lost in the world like me* (2016), dirigida por Steve Cutts, exemplifica esse processo. Observa-se que se trata de uma animação elaborada para ser um clipe para a música que dá título ao curta.

Figura 12 – Exemplo de processo narrativo mental.

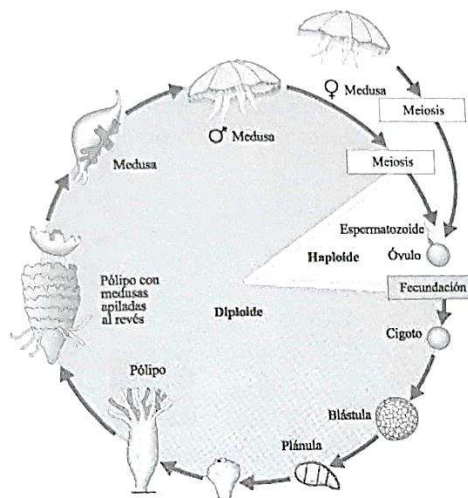


Fonte: *frame* aos 1:18 da videoanimação *Are...* (2016).

4.2.2.1.5 Processo de conversão

Esse processo acontece quando um dos participantes é, ao mesmo tempo, ator e meta de outro ator, ou reator e fenômeno, simultaneamente. Esse processo pode ser exemplificado pela representação de ciclos, como o da chuva ou de vida de um ser, por exemplo. Como a GDV é voltada para o estudo de imagens estáticas, geralmente esses ciclos são representados em uma imagem apenas, como a da Figura 13.

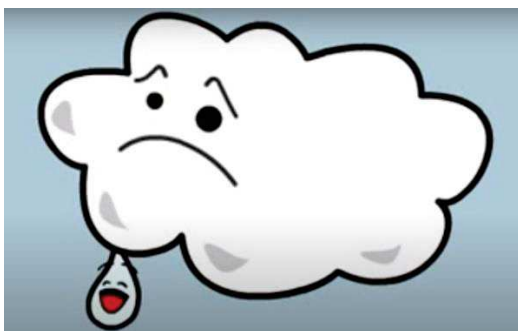
Figura 13 – Exemplo de processo narrativo de conversão, em imagem estática.



Fonte: Brito e Pimenta (2009, p. 93).

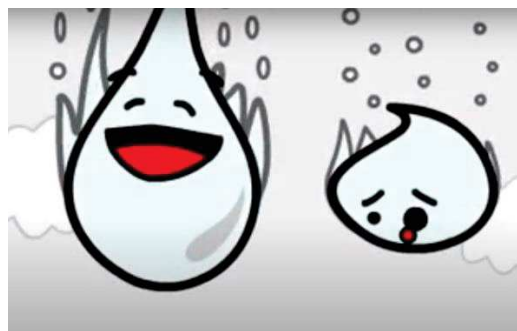
Mas esse processo pode acontecer, também, em videoanimações, só que, nesse caso, todo o processo não ficará em apenas uma imagem, já que a premissa básica desse gênero é o movimento. Por isso, considera-se a estrutura geral da narrativa apresentada, a qual, por meio de uma sequência de *frames* (como nas Figuras 14 a 19), representa um ciclo, o que pode ser exemplificado em *Breve história de uma gota* (2008), dirigida por Raphael Argento de Souza.

Figura 14 – Exemplo de processo narrativo de conversão, em imagem animada – Cena nuvem com gota.



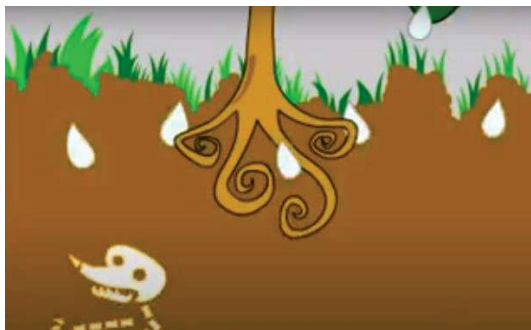
Fonte: *frame* aos 0:01 da videoanimação *Breve...* (2008).

Figura 15 – Exemplo de processo narrativo de conversão, em imagem animada – Cena gotas caindo.



Fonte: *frame* aos 0:08 da videoanimação *Breve...* (2008).

Figura 16 – Exemplo de processo narrativo de conversão, em imagem animada – Cena gotas infiltrando.



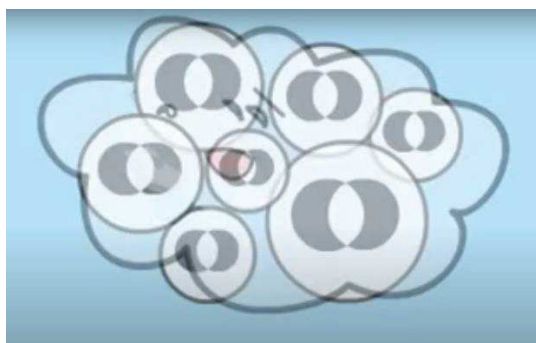
Fonte: frame aos 0:11 da videoanimação *Breve...* (2008).

Figura 17 – Exemplo de processo narrativo de conversão, em imagem animada – Cena gota evaporando.



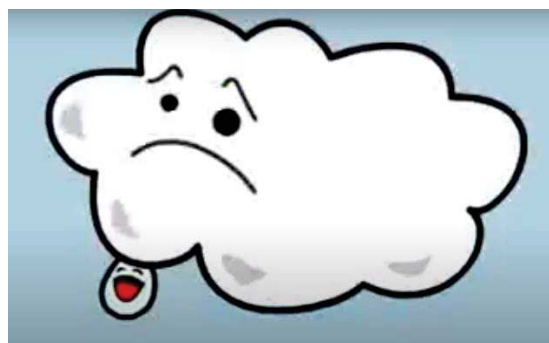
Fonte: frame aos 0:17 da videoanimação *Breve...* (2008).

Figura 18 – Exemplo de processo narrativo de conversão, em imagem animada – Cena gotas formando nuvem.



Fonte: frame aos 0:18 da videoanimação *Breve...* (2008).

Figura 19 – Exemplo de processo narrativo de conversão, em imagem animada – Cena nuvem com gota, novamente.



Fonte: frame aos 0:20 da videoanimação *Breve...* (2008).

4.2.2.1.6 Processo de simbolismo geométrico

Esse processo acontece sem a presença de qualquer tipo de participante, tendo apenas um vetor, que aponta para fora da imagem, como na videoanimação *Tocata e fuga em ré menor* (1940), da Disney, em que, pela primeira vez, esse estúdio trabalhou com o mundo da abstração, em um filme para acompanhar a peça de Johann Sebastian Bach. Esse curta compõe o longa *Fantasia* (1940), que reúne oito

segmentos animados que acompanham músicas clássicas. Na Figura 20 é possível observar duas linhas retas que remetem para fora da imagem.

Figura 20 – Exemplo de processo narrativo de simbolismo geométrico.



Fonte: *frame* aos 8:43 da videoanimação *Tocata...* (1940).

4.2.2.1.7 Circunstância

Nas representações narrativas, podem aparecer elementos chamados por Kress e van Leeuwen (2006) de **participantes secundários**, os quais não entram na estrutura principal do ato semiótico, mas contribuem para adicionar informações. Eles não estabelecem relação direta com os participantes principais, por meio de vetores, mas indicam referências espaciais e temporais, dividindo-se em três tipos: **cenário**, **meios e artefatos** e **acompanhamento**.

4.2.2.1.7.1 Circunstância de cenário

Essa circunstância representa a ambientação da imagem, geralmente por meio de um contraste entre o primeiro plano e o plano de fundo, podendo aparecer de quatro formas: I – os PR estão em primeiro plano, sobrepostos ao cenário, que fica obscurecido; II – o cenário pode ser visto, mas sem muitos detalhes, pois não é o foco principal; III – o cenário fica apagado, por meio do uso de cor no mesmo matiz; IV – o cenário está em evidência. Esses aspectos são abordados também no estudo da modalidade, que compõe a metafunção interativa. Pode-se ver essas variações na videoanimação *A ilha* (2008), dirigida por Alê Ramos, em que a importância do cenário varia ao longo da narrativa animada, conforme *frames* nas Figuras 21 a 24.

Figura 21 – Exemplo de circunstância de cenário - PR sobreposto ao cenário.



Fonte: *frame* aos 3:06 da videoanimação *A ilha* (2008).

Figura 22 – Exemplo de circunstância de cenário - Cenário sem foco.



Fonte: *frame* aos 2:35 da videoanimação *A ilha* (2008).

Figura 23 – Exemplo de circunstância de cenário - Cenário apagado.



Fonte: *frame* aos 1:16 da videoanimação *A ilha* (2008).

Figura 24 – Exemplo de circunstância de cenário - Cenário em evidência.



Fonte: *frame* aos 1:08 da videoanimação *A ilha* (2008).

4.2.2.1.7.2 Circunstância de meios e artefatos

Essa circunstância reúne ferramentas utilizadas nos processos de ação, permitindo que estes sejam realizados (LEAL, 2011), mas cuja significação fica subentendida, como os gestos que complementam a fala de uma pessoa, por exemplo. Isso ocorre em praticamente toda videoanimação, como na cena de *O carnaval dos biscoitos* (1935), dirigido por Ben Sharpsteen, em que o gesto de mãos levantadas e espalmadas completa a ordem dada pela rainha: “Parem! Eu ordeno!”, conforme Figura 25.

Figura 25 – Exemplo de circunstância de meios e artefatos.



Fonte: *frame* aos 7:03 da videoanimação *O carnaval...* (1935).

4.2.2.1.7.3 Circunstância de acompanhamento

Essa circunstância representa um participante que está no ato semiótico, mas não é ator nem tem relação vetorial com os outros PR, podendo ser interpretado como um atributo simbólico. Isso acontece, por exemplo, em uma cena da videoanimação *Enrolados para sempre* (2012), dirigida por Byron Howard e Nathan Greno, conforme Figura 26, em que as flores não apenas decoram os bancos, mas fazem parte da simbologia relacionada ao casamento.

Figura 26 – Exemplo de circunstância de acompanhamento.



Fonte: *frame* aos 1:04 da videoanimação *Enrolados...* (2012).

4.2.2.2 Representação conceitual

Esse tipo de representação não apresenta vetores, já que não há caracterização dos participantes com relação ao ato que desempenham, mas quanto à classe,

estrutura ou significação. A representação conceitual pode ser **classificacional**, **analítica** ou **simbólica**, para cujos exemplos é utilizada a videoanimação *Happiness* (2017), dirigida por Steve Cutts, conforme descrito a seguir.

4.2.2.2.1 Representação conceitual classificacional

Os participantes do ato semiótico são organizados de modo taxonômico, por meio de características em comum. Esse tipo de representação pode ser **aberta**, com os elementos dispostos em árvores, indicando diferentes graus de subordinação, ou **fechada**, com os elementos ocupando distâncias equivalentes, fundo plano e neutro e ângulo frontal. O *frame* da Figura 27 exemplifica esse processo, porque mostra os produtos de uma loja agrupados por categorias.

Figura 27 – Exemplo de representação conceitual classificacional.



Fonte: *frame* aos 1:32 da videoanimação *Happiness* (2017).

4.2.2.2.2 Representação conceitual analítica

Neste tipo de processo, há um ou mais participantes chamados de *portadores*, que se relacionam com um *atributo possuído*, compondo uma estrutura classificacional que pode ser **estruturada** ou **desestruturada**, sendo esta a que mostra o atributo possuído, mas não o possuidor. Já a representação conceitual analítica estruturada mostra o atributo e o possuidor, podendo ser *temporal* ou *espacial*, revelando uma noção de tempo ou espaço, respectivamente, mas de modo implícito, por características estáticas, sem a presença de qualquer tipo de vetor. No *frame* da Figura 28 tem-se um exemplo de representação conceitual analítica

estruturada, já que, nos anúncios é possível ver os ratos, que são os portadores, apresentando um atributo possuído, no caso, perfumes.

Figura 28 – Exemplo de representação conceitual analítica.



Fonte: *frame* aos 0:52 da videoanimação *Happiness* (2017).

4.2.2.2.3 Representação conceitual simbólica

Os participantes, nesse processo, são representados por aquilo que significam, havendo, no ato semiótico, um portador (aquele/a que possui) e atributos simbólicos (o que é possuído). A representação conceitual simbólica pode ser **atributiva**, que destaca o portador, por meio, por exemplo, de tamanho exagerado, gestos, olhar diferente ou valores simbólicos culturalmente convencionados; ou **sugestiva**, em que o portador é apresentado apenas em nuance, por meio de uma característica que o identifique. No caso do *frame* apresentado na Figura 29, é possível identificar as marcas famosas de uma cafeteria, de uma fábrica de tênis esportivos e de um refrigerante, sem que seus nomes apareçam, apenas pela representação dos símbolos que as identificam, como cores, ícones e tipografia.

Figura 29 – Exemplo de representação conceitual simbólica.



Fonte: *frame* aos 1:13 da videoanimação *Happiness* (2017).

4.2.3 Metafunção Interativa

A metafunção interativa observa a aproximação entre PR e PI⁴², indicando as relações estabelecidas entre os elementos da imagem e a visão de mundo dos produtores desta, ou seja, os valores que se pretende transmitir por meio do ato semiótico. Essa metafunção trata, então, especificamente da interação entre os PR, entre PI e PR e entre os PI, dividindo-se em três abordagens: o **olhar** ou **contato**, o **enquadramento** ou **distanciamento social** e a **perspectiva** ou **atitude**⁴³.

4.2.3.1 Olhar ou contato

Uma das formas de interação pode ser estabelecida por meio do olhar, que estabelece uma relação entre PR e PI, a qual pode ser de dois tipos: **demanda** ou **interpelação** e **oferta** ou **exposição**. O olhar de demanda acontece quando o PR olha diretamente para o PI, o que pode demonstrar que o PI produtor quer criar um vínculo emocional entre PR e PI. Já, no olhar de oferta, o PR se dirige ao PI de forma indireta, não olhando para ele, mas sendo objeto de seu olhar. Exemplos desse tipo de contato podem ser vistos na videoanimação *Ferdinando, o touro* (1939), dirigida por Dick Rickard, conforme Figuras 30 e 31.

⁴² Conforme explicado anteriormente, o PI pode ser quem vê a imagem ou quem a produz. Como a maior parte das relações semióticas analisadas pela GDV se refere a quem vê a imagem, a partir deste momento, passa-se a identificar o PI que vê a imagem apenas como PI, diferenciando-o do PI produtor quando necessário.

⁴³ Brito e Pimenta (2006) traduzem como *olhar, enquadramento e perspectiva* e Leal (2011) como *contato, distanciamento social e atitude*.

Figura 30 – Exemplo de olhar de demanda.



Fonte: *frame* aos 7:25 da videoanimação *Ferdinando...* (1938).

Figura 31 – Exemplo de olhar de oferta.



Fonte: *frame* aos 0:59 da videoanimação *Ferdinando...* (1938).

4.2.3.2 Enquadramento ou distanciamento social

A forma como a cena é enquadrada indica maior ou menor proximidade entre PR e PI, conforme os planos utilizados pelo cinema: desde o **plano fechado** (ou *close-up*), que enquadra o rosto ou um detalhe do PR e indica maior proximidade, passando pelo **plano médio**, que enquadra o PR a distância intermediária, até o **plano geral ou aberto**, que enquadra um ou mais PR a maior distância, demonstrando menor proximidade com o PI. Esses tipos de enquadramento podem ser exemplificados por cenas da videoanimação *Pular* (2003), dirigida por Bud Luckey e Roger Gould, conforme Figuras 32 a 34.

Figura 32 – Exemplo de plano fechado.



Fonte: *frame* aos 2:37 da videoanimação *Pular* (2003).

Figura 33 – Exemplo de plano médio.



Fonte: *frame* aos 2:21 da videoanimação *Pular* (2003).

Figura 34 – Exemplo de plano geral.



Fonte: *frame* aos 3:39 da videoanimação *Pular* (2003).

4.2.3.3 Atitude ou perspectiva

A perspectiva é uma noção utilizada em obras de arte desde o Renascimento (BRITO; PIMENTA, 2006) e envolve o ângulo como o PR é visto pelo PI, podendo demonstrar uma atitude **objetiva** ou **subjetiva**. Essa relação pode ser vista em cenas retiradas da videoanimação *Zero* (2010), dirigida por Christopher Kezelos, conforme descrição a seguir.

4.2.3.3.1 Perspectiva objetiva

A perspectiva objetiva, como exemplificado pela Figura 35, mostra tudo o que precisa ser revelado ou tudo o que o PI produtor julga necessário mostrar no ato semiótico, dividindo-se em duas formas: **orientação para uma ação**, como nas imagens utilizadas em um manual de instruções, por exemplo; e **orientação para um conhecimento**, como nas imagens utilizadas em mapas ou enciclopédias.

Figura 35 – Exemplo de perspectiva objetiva.



Fonte: *frame* aos 1:53 da videoanimação *Zero* (2010).

4.2.3.3.2 Perspectiva subjetiva

Nesta, ao contrário, revela-se o PR sob um ponto de vista específico, o que também contribui para os diferentes graus de envolvimento entre PR e PI. Essa relação é estabelecida por meio de ângulos, que podem ser dos tipos: **frontal**, **oblíquo** ou **vertical**. Por meio do *ângulo frontal*, o PI vê o PR de frente, o que denota proximidade e igualdade, conforme exemplificado pelo *frame* da Figura 36. O *ângulo oblíquo*, ao contrário, mostra o PR como se o PI não estivesse defronte a ele, o que indica distanciamento (Figura 37). Nesse caso, pode haver outras referências também, como o PR de costas para o PI, o que também contribui para a noção de afastamento.

O *ângulo vertical* é utilizado para demonstrar relações de poder entre PI e PR, que pode ser visto em *ângulo alto*, *médio* ou *baixo*. O *ângulo alto* (ou *plongée*, em terminologia do cinema) mostra o PR visto de cima, o que demonstra maior poder do PI em relação ao PR, como na Figura 38. O *ângulo médio* mostra o PR no mesmo nível de olhar, o que indica igualdade entre os participantes (Figura 39). E o *ângulo baixo* (ou *contra-plongée*) mostra o PR visto de baixo, o que demonstra maior poder do PR em relação ao PI, como pode ser visto na Figura 40.

Figura 36 – Exemplo de perspectiva subjetiva frontal.



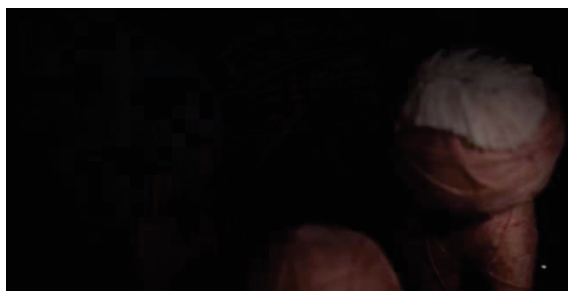
Fonte: *frame* aos 1:58 da videoanimação Zero (2010).

Figura 37 – Exemplo de perspectiva subjetiva oblíqua.



Fonte: *frame* aos 5:07 da videoanimação Zero (2010).

Figura 38 – Exemplo de perspectiva subjetiva vertical em ângulo alto.



Fonte: *frame* aos 4:57 da videoanimação *Zero* (2010).

Figura 39 – Exemplo de perspectiva subjetiva vertical em ângulo médio.



Fonte: *frame* aos 5:04 da videoanimação *Zero* (2010).

Figura 40 – Exemplo de perspectiva subjetiva vertical em ângulo baixo.



Fonte: *frame* aos 4:55 da videoanimação *Zero* (2010).

4.2.3.4 Modalidade

A modalidade é essencial para todo processo comunicativo pois, como explica Leal (2011, 195), ela está “associada com a confiabilidade das mensagens. Isto é, com aquilo que o sujeito-enunciador acredita ser verdadeiro ou falso”. Nesse sentido, Regina Célia Lopes Brito e Sônia Maria de Oliveira Pimenta (2006, p. 101) lembram que o termo “vem da linguística e se refere à forma como uma oração pode ter maior ou menor grau de verdade ou credibilidade em uma determinada situação”. Por isso, esse é um recurso que transita entre as três metafunções, estabelecendo as conexões entre elas. Kress e van Leeuwen (2006) abordam as modalizações à parte, mas, para tornar mais didática a organização da análise a partir da GDV, escolheu-se incluir esse elemento como parte da metafunção interativa, de acordo com a perspectiva adotada pelas autoras supramencionadas.

Os fundadores da GDV discorrem sobre as relações da sociedade com a imagem, a que, geralmente, atribui-se maior confiabilidade em relação ao que é ouvido. Contudo – e justamente por causa dessa crença – as imagens podem ser manipuladas em busca de efeitos de sentido premeditados para transmitir uma verdade construída:

Uma teoria semiótica social da verdade não pode pretender estabelecer a verdade absoluta ou inverdade das representações. Só pode mostrar se uma determinada "proposição" (visual, verbal ou outra) é representada como verdadeira ou não. Do ponto de vista da semiótica social, a verdade é uma construção da semiose e, como tal, a verdade de um grupo social específico surge dos valores e crenças desse grupo⁴⁴ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 154-155).

Por isso, a modalidade de uma imagem pode ser elaborada por meio de marcadores, os quais são classificados em seis tipos: **cor**, **contextualização**, **representação**, **profundidade**, **iluminação** e **brilho**. A **cor** pode variar pelo grau de *saturação* (de cor plena a ausência de cor – preto e branco), *diferenciação* (de cores variadas a tons monocromáticos) e *modulação* (de sombras a cores plenas). A **contextualização** vai da ausência de um cenário ou fundo (*background*) a um cenário articulado e com muitos detalhes. A **representação** vai da abstração máxima até a representação realística. A **profundidade** varia entre a ausência de perspectiva até seu uso completo. A **iluminação** vai do uso de uma grande iluminação até a ausência total de claridade. E o **brilho** pode passar do número máximo de tons em diferentes gradações até dois tons (preto e branco, cinza claro e cinza escuro etc.).

Há diferentes tipos de modalidade, que são utilizadas conforme o propósito que se pretende para a imagem. Ela pode ser: I – *naturalística*, o que acontece em uma imagem que se pretende o mais próximo de como ela seria vista ao vivo, como em uma foto jornalística, por exemplo; II – *abstrata*, apresentando apenas o que é essencial para o reconhecimento da imagem, sem detalhamento, como em um ícone representando uma casa, por exemplo; III – *tecnológica*, voltada para o uso prático e explicativo, como em mapas e plantas baixas; e IV – *sensorial*, uma representação

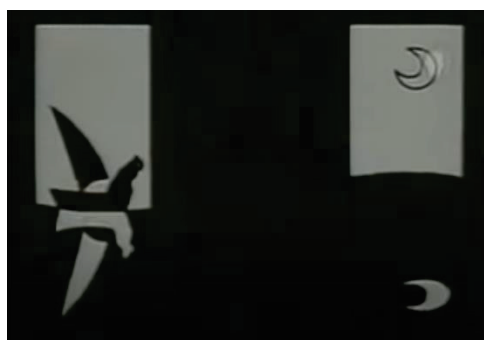
⁴⁴ Do original: "A social semiotic theory of truth cannot claim to establish the absolute truth or untruth of representations. It can only show whether a given 'proposition' (visual, verbal or otherwise) is represented as true or not. From the point of view of social semiotics, truth is a construct of semiosis, and as such the truth of a particular social group arises from the values and beliefs of that group".

baseada no efeito de prazer ou desprazer que se pretende causar no PI, como em uma pintura, por exemplo.

A exemplificação do uso da modalidade em videoanimação pode ser feita comparando duas produções: *Estória do gato e da lua* (1995), realizada por Pedro Serrazina, e *La luna* (2011), dirigida por Enrico Casarosa. Os *frames* escolhidos, conforme Figuras 41, 42 e 43, apresentam um barco e a lua, que são elementos comuns e importantes às duas narrativas. No que se refere à cor, o *frame* da primeira videoanimação (Figura 41) está em preto e branco, enquanto os recortes da segunda (Figuras 42 e 43) apresentam cor plena, em tons variados, com nuances de sombra. Quanto à contextualização, percebe-se que a primeira animação não apresenta um cenário, que, na segunda, é articulado e com detalhes.

O primeiro *frame* representa a realidade de modo abstrato e icônico, sem uso de profundidade, enquanto os dois últimos são mais realísticos, com noção de perspectiva. No *frame* de *Estória do gato e da lua* (1995), a ideia de luz e sombra depende da relação preto *versus* branco, já que o brilho se baseia apenas nesses dois tons; enquanto nos *frames* de *La luna* (2011), as nuances ficam evidenciadas pela lua como fonte de luz, o que provoca diferentes gradações de brilho. Portanto, nota-se a primeira imagem (Figura 41) com modalidade mais abstrata e as duas últimas (Figuras 42 e 43) com modalidade mais naturalística.

Figura 41 – Um barco e a lua em modalidade abstrata.



Fonte: *frame* aos 2:14 da videoanimação *Estória...* (1995).

Figura 42 – Um barco em modalidade realística.



Fonte: *frame* aos 1:53 da videoanimação *La luna* (2011).

Figura 43 – A lua em modalidade realística.



Fonte: *frame* aos 6:16 da videoanimação *La luna* (2011).

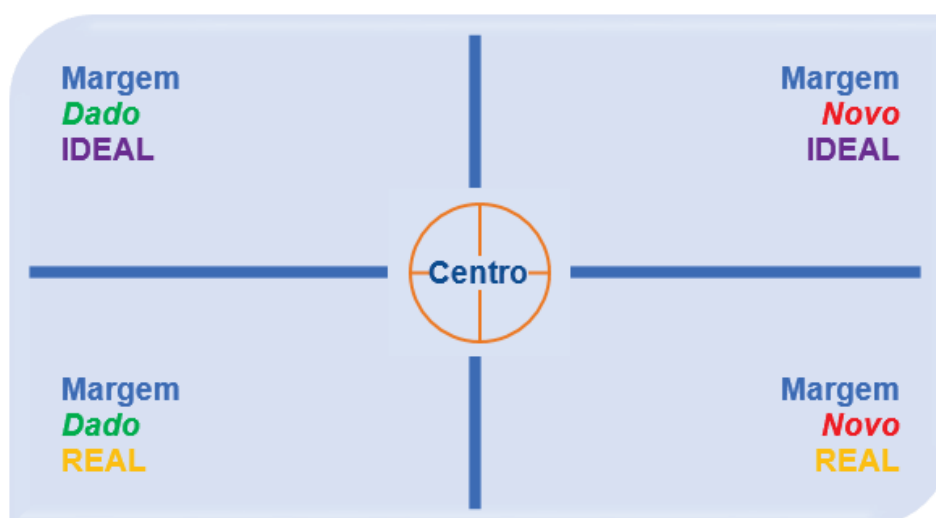
4.2.4 Metafunção Composicional

A metafunção composicional, integrando os significados das metafunções representacional e interativa, procura analisar a forma como os elementos, tanto verbais quanto visuais, são organizados e se relacionam no ato semiótico, e quais efeitos de sentido decorrem dessa combinação. Para tanto, são analisados três sistemas, que estão inter-relacionados: o **valor informacional**, a **saliência** e a **moldura**, os quais podem ser exemplificados com cenas da videoanimação *O lobisomem e o coronel* (2002), dirigida por Elvis Kleber e Ítalo Cajueiro.

4.2.4.1 Valor informacional

O valor informacional relaciona-se ao *layout* da imagem, no que se refere à distribuição dos PR, conforme Esquema 10, proposto por Kress e van Leeuwen (2006), considerando o sentido de leitura ocidental. Na imagem, organizou-se por cor e tipografia (caixa alta e caixa baixa) os aspectos correlacionados, a fim de facilitar a diferenciação e localização das informações.

Esquema 10 – Valor informacional em uma imagem, de acordo com o padrão de leitura ocidental.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Kress e van Leeuwen (2006, p. 197).

Dessa forma, são estabelecidos graus de importância (em azul e caixa baixa), de tal modo que a informação pode estar *centrada* e, portanto, ter mais destaque que os elementos dispostos nas margens, também chamados de *polarizados*, os quais poderão denotar dois tipos de relação. A primeira, de ordem horizontal (em verde e vermelho, caixa baixa), indica *dado X novo*, de tal modo que aquilo que está representado à esquerda é uma informação já conhecida pelo PI, enquanto o que está à direita é novidade. A segunda, de ordem vertical (em roxo e amarelo, caixa alta), indica *ideal X real*, ou seja, na parte superior o que busca estabelecer maior afinidade emotiva com o PI, aquilo que está no campo do sonho, do imaginário, e, na parte inferior, o que pertence ao campo do concreto, do mundo real.

Essas relações podem ser exemplificadas pelos *frames* a seguir⁴⁵, já que, na Figura 44, o porta-retrato está centralizado em relação aos outros objetos de decoração, evidenciando a sua importância. Na Figura 45, como a casa do Coronel foi apresentada primeiro, sendo a informação dada, a casa do vaqueiro aparece na direita do *frame*, já que é a informação nova. E a Figura 46 mostra um vaqueiro

⁴⁵ Devido às limitações de espaço e suporte, e tendo em vista o escopo deste trabalho, considerou-se que, neste momento, análises minuciosas sobre cada *frame* poderiam deixar o texto extenso e cansativo. Por isso, preferiu-se concentrar análises mais detalhadas já na aplicação do referencial teórico, para o desenvolvimento da Arquitetura Multimodal, o que pode ser conferido no item 4.4 desta tese.

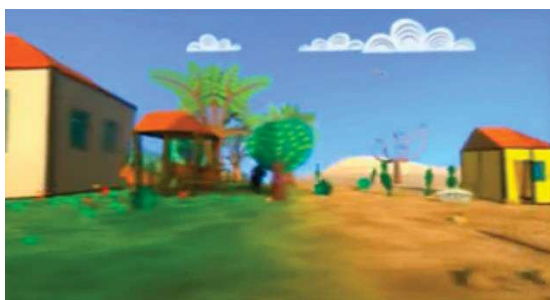
rezando, olhando para o céu. Como ele pertence ao mundo real, está na porção inferior da imagem, e olha para o alto, região associada ao mundo das ideias, nesse caso, a uma divindade.

Figura 44 – Relação centro e margem.



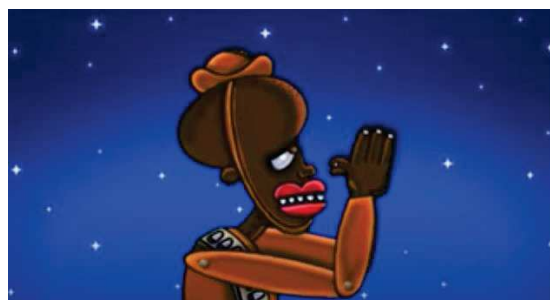
Fonte: frame aos 7:53 da videoanimação *O lobisomem...* (2002).

Figura 45 – Relação dado e novo.



Fonte: frame aos 1:53 da videoanimação *O lobisomem...* (2002).

Figura 46 – Relação real e ideal.



Fonte: frame aos 5:16 da videoanimação *O lobisomem...* (2002).

4.2.4.2 Saliência

A saliência é uma categoria de análise relacionada à forma como os PR recebem destaque no ato semiótico uns em relação aos outros, indo da *máxima* à *mínima*, o que pode ser conferido: pelo *tamanho* (quanto maior, mais destaque); pelo *foco* (a precisão de detalhes representados); pelo *contraste* de tons (por meio de cor e brilho); pela *perspectiva* (em primeiro plano o que tem mais destaque); pelo *posicionamento* do campo de visão (conforme os ângulos supramencionados); e por *fatores culturais* que revelam valores simbólicos socialmente convencionados. No exemplo da Figura 47, é possível ver um colorido repentista em primeiro plano, destacando-se do fundo, que está desfocado e com menos cor, contraste e brilho que ele.

Figura 47 – Exemplo de saliência.

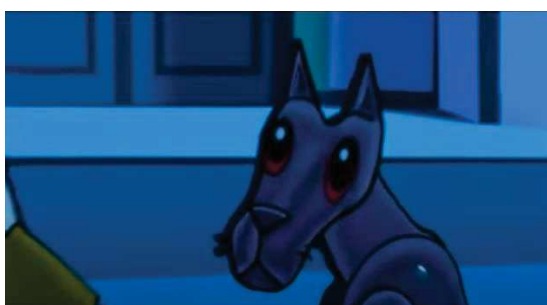


Fonte: *frame* aos 7:44 da videoanimação *O lobisomem...* (2002).

4.2.4.3 Moldura

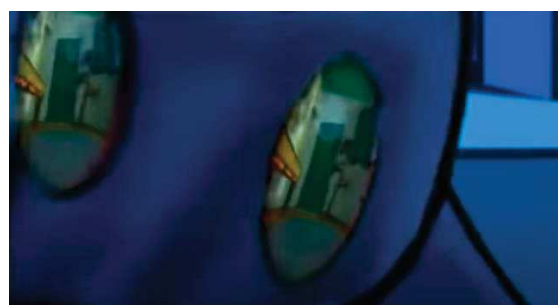
Por meio de composição de molduras, os PR podem passar de uma *desconexão* completa até uma máxima *conexão*, de acordo com as formas como os elementos do ato semiótico são delimitados por linhas divisórias, espaços coloridos, entre outros. Em outras palavras, a moldura serve para separar ou integrar os PR na cena. Na sequência de *frames* mostrados nas Figuras 48, 49 e 50, é possível ver essa relação, já que os olhos da cadela funcionam como uma moldura para outro cenário, o qual vai se revelando por meio do zoom e da transição gradual entre as duas imagens.

Figura 48 – Exemplo de moldura –
Frame 1.



Fonte: *frame* aos 7:10 da videoanimação *O lobisomem...* (2002).

Figura 49 – Exemplo de moldura –
Frame 2.



Fonte: *frame* aos 7:11 da videoanimação *O lobisomem...* (2002).

Figura 50 – Exemplo de moldura – *Frame 3*.



Fonte: *frame* aos 7:12 da videoanimação *O lobisomem...* (2002).

Como será demonstrado no final deste capítulo e já mencionado anteriormente, a articulação entre GDV e ISD é plausível, considerando que imagens e palavras são signos, “uma vez que se organizam, discursivamente, para o processo de produção de sentidos” (FERREIRA; ALMEIDA; DIAS, 2017, p. 195), os quais decorrem do contexto social onde são produzidos e lidos. Nesse sentido, tendo em vista que o ISD concebe o texto como unidade comunicativa e, portanto, produto da atividade de linguagem em uma situação social, as múltiplas linguagens podem ser articuladas para a constituição de diferentes gêneros textuais, como a videoanimação.

Embora texto verbal e texto visual organizem de modo diferente seus recursos enunciativos, o que varia conforme o gênero textual, “a combinação de linguagens leva o leitor a articular pontos de vista e convocar discursos, estabelecendo percursos interpretativos” (FERREIRA; ALMEIDA; DIAS, 2017, p. 204). Por esse motivo e tendo em vista o uso cada vez maior de textos multimodais na atualidade, inclusive devido à difusão das TDIC, a leitura de um texto precisa considerar todos os elementos que o compõem, sejam verbais ou visuais, e, especialmente, a forma como, a partir de seus imbricamentos, eles influenciam o/a leitor/a – ou o/a espectador/a⁴⁶, no caso das videoanimações.

⁴⁶ Sabe-se que o/a leitor/a é aquele/a que desempenha a ação de leitura, a qual inclui tanto textos verbais quanto visuais, já que “a leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. Leitura não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica” (BICALHO, 2014, s.p.). Ou seja, essa definição vale para todo tipo de texto. Contudo, utiliza-se, também, a terminologia *espectador/a*, a fim de evidenciar a relação deste/a com o vídeo, já que esse é um termo comumente empregado nos âmbitos do teatro e do cinema.

4.3 OS 12 PRINCÍPIOS DA ANIMAÇÃO E A SONOPLASTIA

A análise de videoanimações requer a compreensão das linguagens que a compõem: verbal, visual e sonora. Esse gênero nem sempre utiliza palavras faladas ou escritas, mas raramente deixa de utilizar imagens e sons. Nesta pesquisa, para a análise dos aspectos verbais – quando presentes na videoanimação – escolheu-se utilizar como suporte teórico o ISD (BRONCKART, 2012). Já para a análise das imagens, tomou-se por base os pressupostos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), ambas as teorias explicadas anteriormente.

No entanto, a compreensão das imagens necessita, ainda, de uma complementação voltada para o movimento, já que essa é uma das características básicas da animação. Isso porque, conforme demonstrado na seção anterior, a GDV, apesar de poder ser utilizada para a análise de imagens em movimento, origina-se da leitura semiótica de figuras estáticas. Assim, buscou-se em Frank Thomas e Ollie Johnston (1995) a referência para a análise dos atributos característicos dos movimentos no desenho: os 12 Princípios da Animação.

Além disso, as imagens animadas geralmente estão associadas a sons: músicas, vozes e efeitos sonoros variados, que são fundamentais para os sentidos pretendidos por uma animação. Por isso, esta seção trata, ainda, da sonoplastia nesse gênero, conforme pressupostos dos dois autores supramencionados e de Maureen Furniss (2014). Esses são, então, os pilares que dão suporte à Arquitetura Multimodal, teoria desenvolvida por esta tese para a análise de videoanimações, sobre a qual trata a parte final deste capítulo.

4.3.1 Os 12 Princípios da Animação

A criação de animações é uma arte, conforme explicado no terceiro capítulo, pois envolve senso estético, inspiração e criatividade. Mas a produção de filmes animados requer, também, muita técnica, o que fez surgir termos próprios e formas de desenhar que acabaram caracterizando e diferenciando os estúdios de animação. Uma das maiores referências nessa área é Walt Disney (1901-1966), produtor e animador que foi pioneiro no ramo das animações, não apenas pela produção do primeiro longa-metragem animado, *Branca de Neve e os sete anões*, em 1937, mas pelo investimento e desenvolvimento de técnicas que marcaram esse campo artístico.

Em 16 de outubro de 1923, juntamente com o irmão Roy Oliver Disney, Walt fundou a Disney Brothers Cartoon Studios, que mais tarde se tornou The Walt Disney Company, ou simplesmente Disney, e hoje é o maior conglomerado de mídia e entretenimento do mundo. Além de pioneira no mundo da animação, a companhia também tem como produtos: filmes em *live-action* (ou ato real, em português, é a forma como são chamados os filmes com atores reais, em oposição às animações), materiais para televisão e parques temáticos.

Justamente por ser referência na área, escolheu-se para esta tese os 12 Princípios da Animação de Disney, que fundamentaram as técnicas mundialmente conhecidas desse estúdio, as quais são utilizadas até hoje – só que, agora, em computação gráfica. Quem as explica são Frank Thomas e Ollie Johnston, dois dos animadores mais importantes da Disney, no livro *A ilusão da vida: animação da Disney*⁴⁷ (1995).

Conforme explica Leticia Sato (2015), os princípios são atributos que deviam ser adotados pelos/as animadores/as dos estúdios Disney, a fim de conferir o estilo estético e de movimento que, somados a outras características da animação, como a sonoplastia, configuram um estilo específico de narrar e de desenhar que constituem o padrão de qualidade da Disney. Esses princípios não surgem como dogmas, mas como parâmetros, os quais foram desenvolvidos a partir do aprimoramento das técnicas de desenho utilizadas desde a fundação da Disney.

Assim, o objetivo dessas técnicas é extrair o melhor de cada desenho, em cada cena, para expressar aquilo que se pretende com a animação. Para isso, esses princípios são inspirados em movimentos do mundo real, garantindo a maior veracidade possível ao que está desenhado e, assim, conectando ficção e realidade. Isso é feito por meio de uma aproximação com as leis da física do planeta, já que, mesmo quando há cenas que se baseiam em fantasia, elas são plausíveis à realidade conhecida.

Esses parâmetros são próprios do estilo Disney de animação, existindo outras técnicas possíveis. Mas os da Disney são uma abordagem que se considera ampla e aplicável à teoria que se pretendeu desenvolver nesta pesquisa. Destaca-se, ainda, que, em uma animação, os princípios são combinados ao longo da narrativa, para

⁴⁷ Do original: *The illusion of life: Disney animation*.

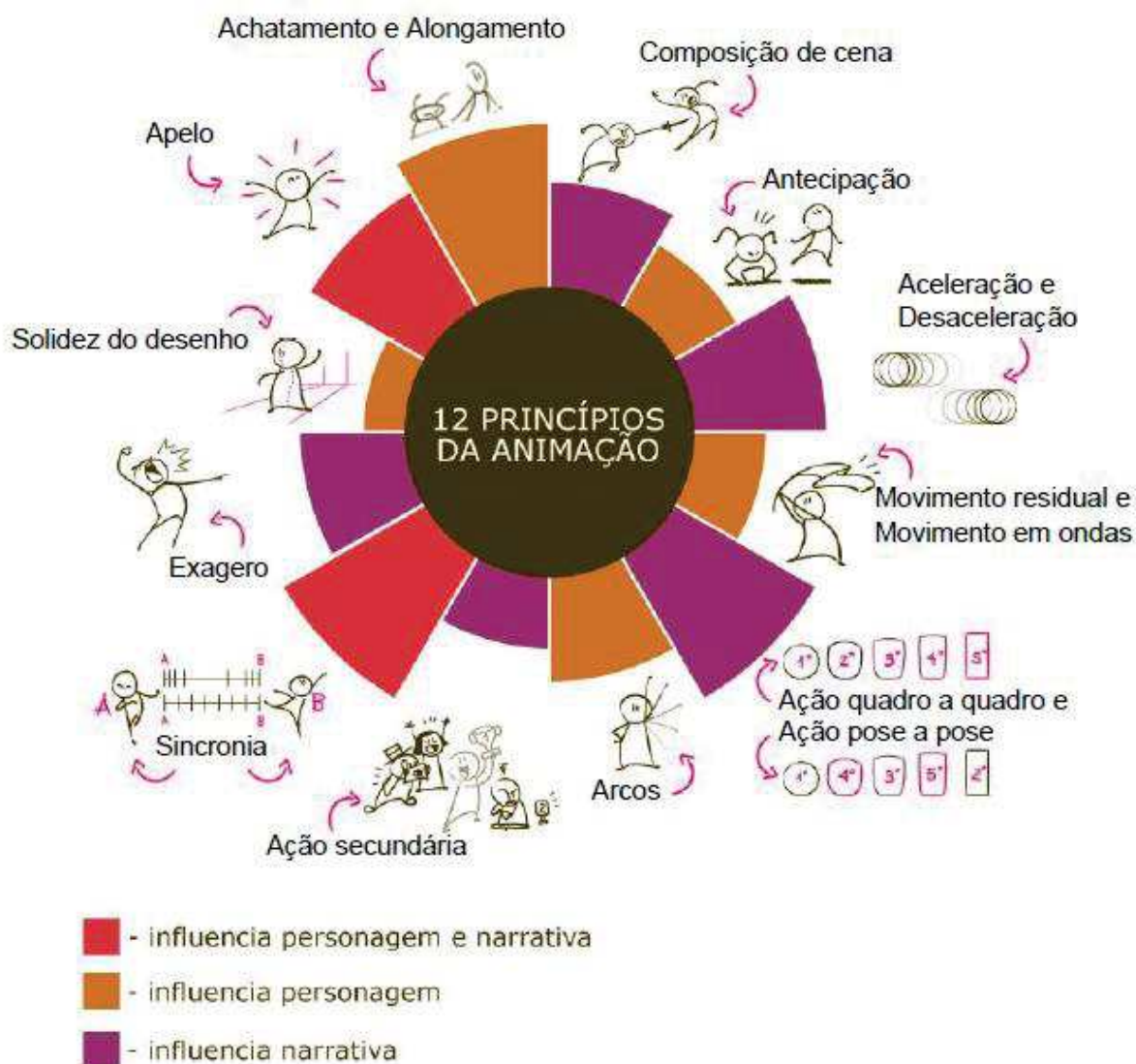
provocar os efeitos de sentido desejados. No entanto, é preciso conhecer cada um deles, separadamente, quais sejam, de acordo com Thomas e Johnston (1995):

1. **Achatamento e Alongamento** (*Squash and Stretch*)⁴⁸
2. **Antecipação** (*Anticipation*)
3. **Composição de cena** (*Staging*)
4. **Ação quadro a quadro e Ação pose a pose** (*Straight ahead action and Pose to pose*)
5. **Movimento residual e Movimento em ondas** (*Follow through and Overlapping action*)
6. **Aceleração e Desaceleração** (*Slow in and Slow out*)
7. **Arcos** (*Arcs*)
8. **Ação secundária** (*Secondary action*)
9. **Sincronia** (*Timing*)
10. **Exagero** (*Exaggeration*)
11. **Solidez do desenho** (*Solid drawing*)
12. **Apelo** (*Appeal*)

Sato (2015) resume esses princípios em uma mandala, conforme Figura 51, indicando, graficamente, em que proporção esses aspectos influenciam a narrativa e/ou as personagens da animação. É possível ver, por exemplo, que o princípio de Achatamento e Alongamento influencia mais a caracterização da personagem do que o princípio da Solidez do desenho. Por outro lado, a Ação secundária de uma cena interfere menos no sentido da história do que o desenho das Ações em quadro a quadro ou pose a pose.

⁴⁸ Em tradução nossa, mas também com base em Sato (2015), buscando uma aproximação com o sentido do efeito nomeado.

Figura 51 – Influência dos 12 Princípios da Animação na personagem e/ou na narrativa.



Fonte: traduzido e adaptado de Sato (2015).

A compreensão da influência desses elementos nas personagens e/ou na estrutura narrativa da animação ficará mais clara após a descrição de cada um dos 12 Princípios, a seguir. Além disso, busca-se aproximar essas formas de representação do desenho de uma animação à metodologia proposta pela GDV para a análise de imagens. Ressalta-se que a aproximação estabelecida é um caminho possível, já que as relações de sentido entre os elementos que compõem uma videoanimação variam conforme o contexto das cenas e a sequência delas. Além disso, alguns dos princípios se referem não ao que se vê na cena, mas à técnica como

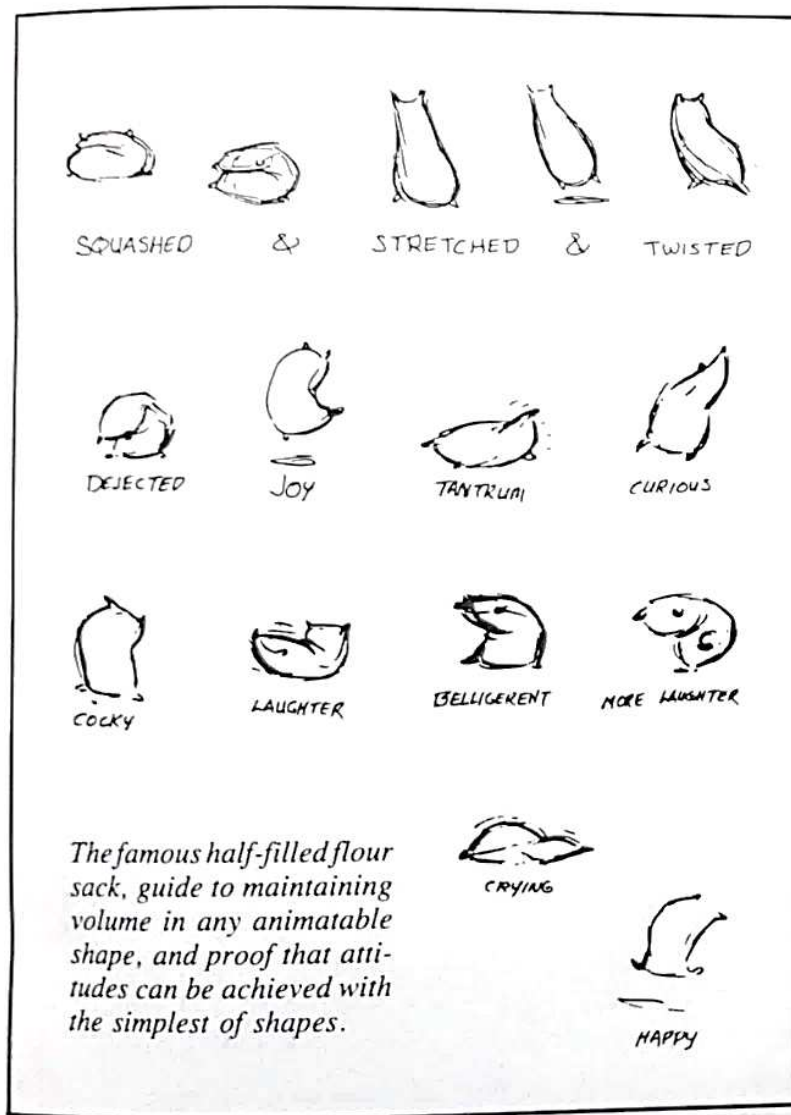
a animação foi desenhada e, nesse caso, não se pode estabelecer associação direta com a GDV.

4.3.1.1 Achatamento e Alongamento (Squash and Stretch)

Considerado pelos/as animadores/as da Disney o mais importante, é uma forma de o desenho demonstrar a deformação da massa das personagens para gerar sensação realista de peso, volume e elasticidade. Segundo Thomas e Johnston (1995), as mudanças em relação aos desenhos da década de 1930 foram significativas, já que, antes, dois desenhos bastavam: um para frente e outro para trás. Mas agora, o movimento passou a ser a própria essência da animação: com cada vez mais detalhes, para tornar as ações mais fortes e verossímeis. Por exemplo: antes, para indicar a mastigação, bastava o abrir e fechar da boca da personagem. Agora, é preciso que o rosto inteiro acompanhe o movimento de mastigar.

Para alcançar esse efeito, os/as animadores/as baseavam seus desenhos em formas simples, como a de um saco de farinha meio cheio (Figura 52). Ele pode ser dobrado ou esticado, mas seu volume continua o mesmo. E isso deve acontecer com as personagens.

Figura 52 – Desenho do saco de farinha auxilia na elaboração de movimentos e expressões para: achatado, alongado, retorcido, desanimado, animado, birrento, curioso, convencido, rindo, agressivo, gargalhando, chorando, feliz⁴⁹.



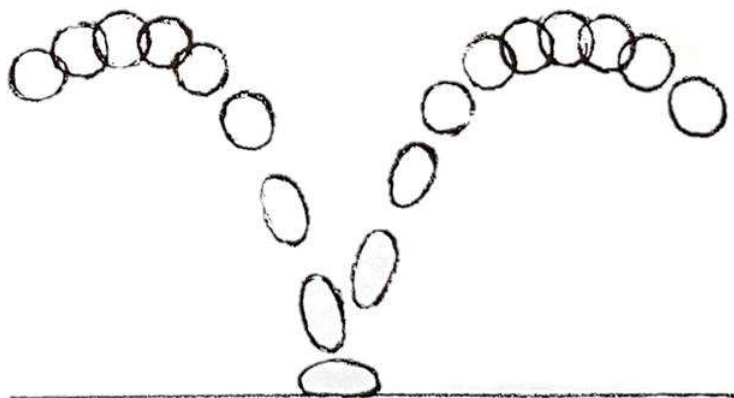
Fonte: Thomas e Johnston (1995, p. 49).

Conforme explicam Thomas e Johnston (1995), essa noção básica de encolher e esticar precisava expressar a elasticidade humana, e um dos testes utilizados para selecionar desenhistas era o da bola quicando. Havia muitas formas de expressar o movimento, mas era importante deixar claro o achatamento da bola ao tocar o chão e

⁴⁹ Conforme tradução nossa. Para a legenda inferior esquerda, traduzimos: “O famoso saco de farinha meio cheio, guia para manter o volume em qualquer formato animado e prova de que atitudes podem ser alcançadas com a mais simples das formas”.

a maior proximidade de bolas durante o arco de movimento, conforme demonstra a Figura 53.

Figura 53 – Desenho do movimento de uma bola de borracha exemplifica o princípio Achatamento e Alongamento.



Fonte: Thomas e Johnston (1995, p. 51).

Esse princípio também pode ser exemplificado por meio de uma sequência de cenas da videoanimação *A Borracha e o Lápis* (2014), da Cafeu Filmes, em que se pode depreender as intenções das personagens por meio das formas como os desenhos ficam achatados ou alongados. Assim, no início do filme, têm-se o lápis e a borracha em repouso, com o formato original (Figura 54). Posteriormente, a borracha se alonga, demonstrando curiosidade em relação ao que o lápis escreve (Figura 55). Já na Figura 56 têm-se a borracha dobrada, como se ela estivesse triste, e o lápis com a ponta encurvada, como se olhasse para ela. E, por último, os dois estão sentados, escorados um no outro (Figura 57).

Figura 54 – Borracha e Lápis no formato original.



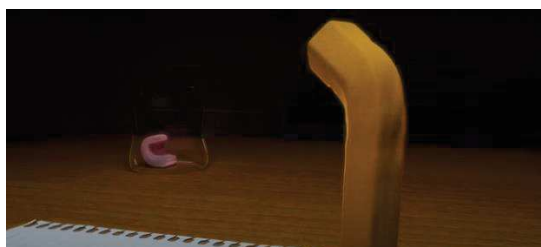
Fonte: frame aos 0:18 da videoanimação *A Borracha...* (2014).

Figura 55 – Borracha alongada.



Fonte: frame aos 0:27 da videoanimação *A Borracha...* (2014).

Figura 56 – Borracha achatada e Lápis com dobra na ponta.



Fonte: frame aos 1:32 da videoanimação *A Borracha...* (2014).

Figura 57 – Lápis e Borracha achatados.



Fonte: frame aos 2:51 da videoanimação *A Borracha...* (2014).

Além disso, o princípio de Achatamento e Alongamento pode ser relacionado com a modalidade, um dos aspectos que compõe a metafunção interativa da GDV, uma vez que ela envolve as formas de representação de um objeto no ato semiótico, as quais podem ser mais abstratas ou mais realistas. Entende-se que, quando um elemento da animação é representado de modo achatado ou alongado, devido ao seu movimento, há uma manipulação da realidade já que, de modo geral, esse tipo de deformação não costuma ser percebido a olho nu, no movimento dos seres na realidade.

4.3.1.2 Antecipação (*Anticipation*)

Esse princípio consiste em uma sequência planejada de atos que indiquem qual ação deve ser esperada, conforme explicam Thomas e Johnston (1995). Assim, o público sabe o que acontecerá e espera que aconteça, tendo, assim, prendida a sua atenção. A antecipação pode acontecer por meio de pequenos gestos ou de grandes ações, mas deve transmitir claramente o que vem em seguida. Esses movimentos antecipatórios vêm da técnica teatral e indicam o que a personagem está fazendo e o que fará em seguida, mesmo não mostrando o motivo por estar fazendo.

O contrário também existe: a surpresa, quando o/a espectador/a espera que uma atitude seja tomada, mas outra acontece. Esse é outro recurso, que tem fins específicos, ou seja, precisa ter um propósito, um sentido no contexto, e acontece, por exemplo, para gerar humor, por meio da quebra de expectativa. No início da produção de animações, os movimentos eram bruscos e inesperados, não prendendo

a atenção dos/as espectadores/as. Para mudar isso, Walt Disney inspirou-se nos movimentos naturais dos seres humanos, adicionando um tom de exagero nas ações, para torná-las mais interessantes e atraentes (THOMAS; JOHNSTON, 1995).

A antecipação pode ser vista, por exemplo, em uma sequência cênica da videoanimação *O carnaval dos biscoitos* (1935), da Disney. Inicialmente na cena, um jovem feito de biscoito faz uma posição indicando que está olhando para algo (Figura 58), em seguida, a videoanimação mostra para o que ele olha: uma jovem feita de biscoito (Figura 59). Ele, então, se prepara para encontrá-la, ajustando a gravata (Figura 60) e, quando vai em direção a ela, seu olhar se dirige a um confeito (Figura 61), que ele pega (Figura 62), coloca como enfeite em si mesmo e, em seguida, admira-se, como indicam os braços abertos em dois vês (Figura 63).

Figura 58 – Posição do jovem feito de biscoito antecipa o olhar para algo.



Fonte: frame aos 1:32 da videoanimação *O carnaval...* (1935).

Figura 59 – Jovem feita de biscoito é o objeto do olhar do rapaz.



Fonte: frame aos 1:34 da videoanimação *O carnaval...* (1935).

Figura 60 – Biscoito ajusta a gravata.



Fonte: frame aos 1:36 da videoanimação *O carnaval...* (1935).

Figura 61 – Olhar do jovem antecipa que ele vai se dirigir ao confeito.



Fonte: frame aos 1:39 da videoanimação *O carnaval...* (1935).

Figura 62 – Biscoito pega o confeito.



Fonte: *frame* aos 1:40 da videoanimação *O carnaval...* (1935).

Figura 63 – Biscoito coloca o confeito como enfeite e admira o resultado.



Fonte: *frame* aos 1:41 da videoanimação *O carnaval...* (1935).

Ademais, esse princípio pode ser relacionado com a metafunção representacional narrativa, da GDV, por meio dos processos de ação e reação, que expressam o movimento e a direção do olhar da personagem no ato cênico. No caso das imagens selecionadas, ocorrem os processos de reação não transacional (Figura 58) e transacional (Figuras 61 e 63) e de ação transacional unidirecional (Figura 62), conforme explicado na seção anterior.

4.3.1.3 Composição de cena (*Staging*)

O terceiro princípio envolve aquilo que se pretende com a cena, por meio do posicionamento de personagens, cenários e objetos, dos ângulos da câmera, da iluminação, mas, também, da duração de cada ato representado. Advindo de um dos princípios mais básicos do teatro, é a apresentação de uma ideia, de uma intenção, de forma inequivocamente clara, para ser compreendida pelo/a espectador/a. Assim, no caso da animação, são pensados quais elementos precisam ser combinados, qual ângulo de filmagem e enquadramento precisam ser utilizados para se transmitir a intenção que se pretende, a partir do argumento da história.

O/A animador/a procura representar uma ação de cada vez, para que fique claro para quem vê, com desenhos que encenam do modo mais objetivo, forte, simples e direto possível, direcionando o olhar do/a espectador/a. Com base nesse princípio é

que se utiliza, por exemplo, o close, para dar evidência apenas àquilo que se pretende mostrar, conforme salientam Thomas e Johnston (1995).

Pode-se observar esse princípio basicamente em toda animação, já que todos os elementos que a compõem são organizados com um propósito. Utiliza-se como exemplo uma cena da videoanimação *O presente* (2014), da Filmakademie, porque o enquadramento interfere diretamente no sentido narrativo. O filme conta a história de um menino que ganha um cachorrinho, mas o rejeita, porque ele só tem três patas, até que, no final, ele resolve brincar com o bichinho. Ao longo de todo o vídeo, o menino aparece sentado, sendo enquadrado em plano médio (Figura 64). Apenas ao final do filme, com a composição cênica em plano geral, é possível perceber que o menino também tem uma deficiência: falta-lhe a parte inferior da perna esquerda (Figura 65).

Figura 64 – Menino rejeita o cachorro quando vê que ele só tem três patas.



Fonte: *frame* aos 1:03 da videoanimação *O presente* (2014).

Figura 65 – Composição da cena permite ver que o menino também não tem parte da perna.



Fonte: *frame* aos 2:57 da videoanimação *O presente* (2014).

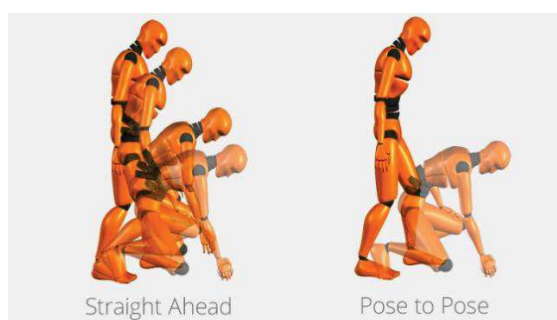
O princípio da Composição de cena pode ser relacionado com os aspectos apontados pela GDV para as metafunções interativa e composicional, porque são elas que tratam dos elementos relacionados à escolha de enquadramento, perspectiva e distribuição das informações cênicas em um ato semiótico. No caso dos *frames* utilizados como exemplo, o primeiro (Figura 64) utiliza plano médio, enquadrando o PR a distância intermediária, a qual predomina ao longo da videoanimação, em oposição ao enquadramento em plano geral, no fim (Figura 65), que revela uma característica do PR determinante para a compreensão da narrativa. Esses enquadramentos contribuem para uma perspectiva subjetiva, já que se revela o PR

sob um ponto de vista específico, e interferem na saliência atribuída aos diferentes elementos cênicos.

4.3.1.4 Ação quadro a quadro e Ação pose a pose (*Straight ahead action and Pose to pose*)

Há duas formas básicas de realizar os desenhos para uma animação: quadro a quadro e pose a pose. A primeira forma se caracteriza por desenhos feitos sequencialmente, um depois do outro, por quadro ou *frame*. Há pouca previsão do todo, que vai se apresentando à medida que se desenha, sendo, por isso, mais criativo, dinâmico e espontâneo. Essa técnica é a base para animações em *stop-motion* (com massinha de modelar, por exemplo), que recebe esse nome justamente por isso. Já na lógica pose a pose, a ação é pensada como um todo e depois são feitos os desenhos intermediários para atender a esse planejamento, com base em gráficos de animação. Gasta-se mais tempo, mas há mais controle sobre os movimentos, que se tornam mais claros e fortes. A diferença entre os dois tipos pode ser vista na Figura 66.

Figura 66 – Comparação entre ação desenhada quadro a quadro e ação planejada pose a pose.



Fonte: <https://nutchelleblog.files.wordpress.com/2016/01/straight-ahead-and-pose-to-pose.jpg>. Acesso em: 14 jul. 2020.

Geralmente, os dois modos de desenhar animação são combinados, de acordo com a intenção do/a animador/a. A animação em quadro a quadro funciona melhor quando não há necessidade de considerar a relação da personagem com o layout ou o plano de fundo. Já a animação planejada por poses funciona melhor quando cada ação da personagem precisa ser expressa com clareza e objetividade. Um elemento

que influencia o desenho dessas ações é a "textura": o controle da intensidade e quantidade de movimentos para que a ação não fique cansativa ou incompreensível. Assim, de acordo com Thomas e Johnston (1995), equilibram-se movimentos mais suaves com movimentos bruscos e solavancos, para que a ação fique dinâmica.

Como esse princípio se refere à técnica utilizada para desenvolver a animação, nem sempre é possível identificá-la apenas observando as cenas. Então, para encontrar exemplos de sua aplicação, conta-se com as informações sobre a elaboração do filme, como no caso da videoanimação *Zero* (2010), da Zealous Creative, que foi concebida utilizando a técnica de *stop-motion*, ou seja, quadro a quadro, conforme explica o site do filme⁵⁰. As Figuras 67 a 70 exemplificam uma sequência de quadros desse curta, por meio dos quais se observa, quadro a quadro, o movimento da mão de Zero para entregar a flor à namorada.

Figura 67 – Zero entrega uma flor para a namorada – *Frame 1*.



Fonte: *frame* aos 6:52 da videoanimação *Zero* (2010).

Figura 68 – Zero entrega uma flor para a namorada – *Frame 2*.



Fonte: *frame* aos 6:52 da videoanimação *Zero* (2010).

Figura 69 – Zero entrega uma flor para a namorada – *Frame 3*.



Fonte: *frame* aos 6:52 da videoanimação *Zero* (2010).

Figura 70 – Zero entrega uma flor para a namorada – *Frame 4*.



Fonte: *frame* aos 6:52 da videoanimação *Zero* (2010).

⁵⁰ Disponível em: <https://www.zealouscreative.com/films/zero/?v=19d3326f3137>. Acesso em: 14 jul. 2020.

Como esse princípio se refere à técnica de criação e não aos efeitos de sentido das imagens da videoanimação, não se considera possível estabelecer uma associação entre esse princípio e a GDV, tendo em vista que ela é voltada para a análise do que se vê em cena, não para o procedimento utilizado para criá-la.

4.3.1.5 *Movimento residual e Movimento em ondas (Follow through and Overlapping action)*

Esse princípio relaciona-se à noção de que, em uma mesma personagem, os elementos que a compõem podem se mover de modos diferentes, de acordo com a massa, o volume, o material de que são feitos etc. Assim, o movimento repentino de parada completa de uma personagem não é natural, sendo necessário demonstrar que diferentes elementos que a compõem (penas de um chapéu, barriga grande, rabo, entre outros) podem parar de modos diferentes. Se a figura inteira para toda de uma vez, parece que o desenho foi interrompido.

Conforme explicam Thomas e Johnston (1995, p. 60), essa técnica geralmente é utilizada para não ser percebida pelo/a espectador/a, já que os diferentes elementos que compõem um desenho devem se movimentar de modo harmonioso e equilibrado:

Quando bem feita, essa técnica dificilmente é detectável na projeção do filme. Com efeito, o animador está desenhando na quarta dimensão, pois está representando uma figura como seria naquele momento preciso. Os desenhos não foram projetados para serem visualizados por eles mesmos, mas apenas em uma série projetada a uma velocidade estabelecida⁵¹.

Assim, os desenhos de uma animação não foram elaborados para serem vistos isoladamente, mas em sequência, com a velocidade própria da projeção cinematográfica, que geralmente é de 24 *frames* (quadros ou desenhos) por segundo. Mas, por outro lado, esse princípio pode ser utilizado de modo a ser percebido pelo/a espectador/a, com um objetivo específico, como para dar um tom cômico à cena.

⁵¹ Do original: “When done well, this technique is scarcely detectable as the film is projected. In effect, the animator is drawing in the fourth dimension, for he is depicting a figure the way it would be at only that precise moment. The drawings are not designed to be viewed by themselves, but only in a series projected at an established speed”.

Indo ao encontro dessa explicação, Sato (2015) descreve como essas duas formas de movimento costumam acontecer. O Movimento residual é uma referência às partes avulsas da personagem ou objeto que continuarão a se movimentar mesmo depois que a personagem está parada (grandes bochechas ou orelhas compridas de um cachorro, por exemplo). É um movimento residual previsto pelo que a física chama de inércia (tendência do corpo a continuar parado, quando parado, ou em movimento, quando em movimento, até chegar ao repouso). Por exemplo: quando um cachorro com bochechas grandes corre, no momento da parada, a pele do rosto ainda vai um pouco para frente, e depois volta ao lugar.

Já o Movimento em ondas é a tendência de diferentes partes das personagens de se movimentarem de modos diferentes, o que implica o *drag* (arraste), que é quando, no movimento de uma personagem, algumas partes dele sofrem um atraso para alcançá-la, como roupas, braços, cabelos etc. Por esse mesmo princípio, partes com mais tecido, gordura e pele (seios fartos, barrigas protuberantes, por exemplo) tendem a se movimentar seguindo em arraste o torso, de forma mais independente que partes esqueléticas. Um exemplo utilizado por Sato (2015, p. 52) é o de uma passista de samba, que “movimenta as pernas enquanto seus seios movimentam-se em consequência do impacto e impulso causado pelas pernas e quadril”. Também em ritmo distinto estão os adereços utilizados por essa passista, já que, por exemplo, as penas que compõem a fantasia respondem à combinação de todos os movimentos somados da dançarina.

Esse princípio pode ser visto em duas sequências de cenas da videoanimação *Ferdinando, o Touro* (1938), da Walt Disney. A primeira sequência exemplifica o Movimento residual, já que, há um pequeno intervalo de tempo entre o toureiro se curvar para receber os aplausos (Figura 71) e a capa cair-lhe sobre a cabeça (Figura 72), o que confere certo tom cômico à cena.

Figura 71 – Toureiro se abaixa para receber aplausos.



Fonte: *frame* aos 4:54 da videoanimação *Ferdinando...* (1938).

Figura 72 – Capa do toureiro cai sobre a cabeça dele, em movimento residual.



Fonte: *frame* aos 4:55 da videoanimação *Ferdinando...* (1938).

A segunda sequência exemplifica o Movimento em ondas, pois pode-se observar que o rabo, as tetas e o sino da vaca se movem para os lados (Figuras 73 a 80), independentemente do movimento dela de caminhar para frente, tanto que o sino continua a se movimentar (Figuras 78 a 80), mesmo depois que ela para (Figura 78).

Figura 73 – Rabo, tetas e sino exemplificam movimento em ondas –
Frame 1.



Fonte: *frame* aos 1:42 da videoanimação *Ferdinando...* (1938).

Figura 74 – Rabo, tetas e sino exemplificam movimento em ondas –
Frame 2.



Fonte: *frame* aos 1:42 da videoanimação *Ferdinando...* (1938).

Figura 75 – Rabo, tetas e sino exemplificam movimento em ondas –
Frame 3.



Fonte: *frame* aos 1:43 da videoanimação *Ferdinando...* (1938).

Figura 76 – Rabo, tetas e sino exemplificam movimento em ondas –
Frame 4.



Fonte: *frame* aos 1:43 da videoanimação *Ferdinando...* (1938).

Figura 77 – Rabo, tetas e sino exemplificam movimento em ondas –
Frame 5.



Fonte: *frame* aos 1:44 da videoanimação *Ferdinando...* (1938).

Figura 78 – Rabo, tetas e sino exemplificam movimento em ondas –
Frame 6.



Fonte: *frame* aos 1:44 da videoanimação *Ferdinando...* (1938).

Figura 79 – Rabo, tetas e sino exemplificam movimento em ondas –
Frame 7.



Figura 80 – Rabo, tetas e sino exemplificam movimento em ondas –
Frame 8.



Fonte: *frame* aos 1:45 da videoanimação *Ferdinando...* (1938).

Fonte: *frame* aos 1:46 da videoanimação *Ferdinando...* (1938).

A relação do princípio dos Movimentos residual ou em ondas com a GDV vai depender do contexto da cena, já que ele pode, por exemplo, ter efeito cômico, como na primeira sequência citada, em que a capa desempenha uma ação transacional bidirecional sequencial, já que ela cai sobre a cabeça do toureiro após este se abaixar, ou seja, o movimento da capa é consequência do movimento do toureiro.

4.3.1.6 Aceleração e Desaceleração (*Slow in and Slow out*)

Conforme Sato (2015) explica, esse princípio consiste na representação das formas de aceleração e desaceleração de um corpo respeitando as leis da física, já que, na natureza, não há seres que se movem integralmente em velocidade constante. Por isso, fatores como atrito, gravidade, limitações estruturais e atmosfera interferem na forma como um corpo se movimenta. Na hora de desenhar, esse efeito é conseguido por muitas poses intermediárias desenhadas próximas à extremidade dos movimentos, deixando-os mais realistas e orgânicos, ou, como lembram Thomas e Johnston (1995), para que sejam os mais naturais possíveis, os mais semelhante à realidade, respeitando a mecânica do movimento.

Um exemplo desse princípio está na sequência de cenas da videoanimação *Menina bonita do laço de fita* (2014), da Oger Sepol Produções, em que se pode observar tanto o movimento em pêndulo da menina na gangorra (Figuras 81 a 84) quanto a aceleração do coelho, o que é representado pelo rastro branco que ele deixa quando ele se desloca (Figuras 81 a 83).

Figura 81 – Movimento em pêndulo da menina na gangorra e aceleração do coelho, que deixa um rastro branco.

Figura 82 – Movimento em pêndulo da menina na gangorra e aceleração do coelho, que deixa um rastro branco (atrás da árvore).



Fonte: *frame* aos 3:48 da videoanimação *Menina...* (2014).

Figura 83 – Movimento em pêndulo da menina na gangorra e aceleração do coelho, que deixa um rastro branco.



Fonte: *frame* aos 3:50 da videoanimação *Menina...* (2014).

Figura 84 – Movimento em pêndulo da menina na gangorra e coelho parado.



Fonte: *frame* aos 3:52 da videoanimação *Menina...* (2014).



Fonte: *frame* aos 3:53 da videoanimação *Menina...* (2014).

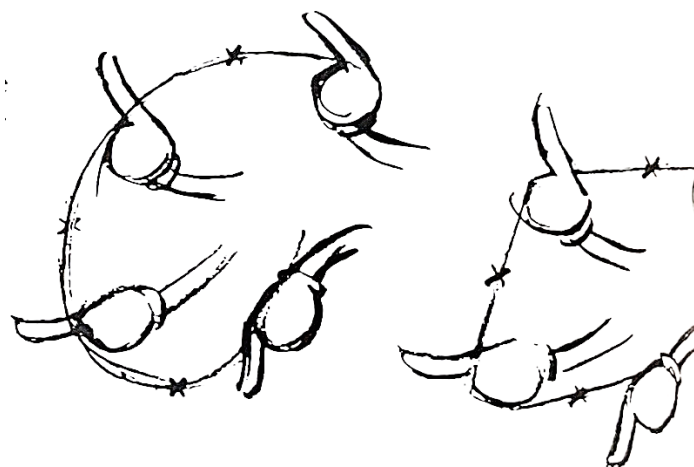
Da mesma forma que o quinto princípio, a relação deste com a GDV vai depender da sequência cênica que forma o ato semiótico. No caso das figuras anteriores, há um exemplo do uso da modalidade, já que a representação do movimento do coelho é feita com um borrão branco. Além disso, a forma como o movimento desse animal é ilustrada exemplifica a saliência, parte da metafunção composicional, já que o borrão branco é conseguido em combinação com a mudança de foco, ou seja, a precisão dos detalhes representados.

4.3.1.7 Arcos (Arcs)

Esse princípio parte da observação de que a maioria dos movimentos dos seres reais é feita em forma de arco. Reproduzir isso nos desenhos, conforme ilustra a Figura 85, torna os movimentos menos rígidos, já que, quando feitos em linha reta, eles perdem a sua essência (THOMAS; JOHNSTON, 1995). A utilização dos arcos, conforme lembra Sato (2015), confere mais expressividade, sutileza e fluidez aos

movimentos, trazendo realismo e naturalidade a uma personagem, pois, na natureza, os corpos não se movimentam de forma mecânica, exceto robôs que, justamente por terem o movimento mais rígido, podem ser diferenciados dos seres humanos e dos animais, nas representações animadas.

Figura 85 – Exemplo de movimento em arco em comparação a movimento reto.



Fonte: Thomas; Johnston, 1995, p. 62.

O princípio dos arcos é um recurso que pode ser visto em cenas da videoanimação *Pular* (2003), da Pixar, conforme Figuras 86 e 87.

Figura 86 – Movimento em arco do Lebríope.



Fonte: frame aos 3:05 da videoanimação *Pular* (2003).

Figura 87 – Movimento em arco do carneiro.



Fonte: frame aos 3:28 da videoanimação *Pular* (2003).

A relação que pode ser estabelecida entre esse princípio e os aspectos analíticos propostos pela GDV está ligado à modalidade, já que a elaboração dos movimentos em arcos contribui para que as representações dos PR vistos nas videoanimações sejam mais próximas da realidade, tornando mais verdadeiro o desenho animado.

Kress e van Leeuwen (2006, p. 55), inclusive, falam sobre isso, ao diferenciar as representações circulares das angulares (quadrados e triângulos) nas imagens: “Círculos e formas curvas geralmente são os elementos que associamos a uma ordem orgânica e natural, ao mundo da natureza orgânica [...]. A angularidade nós associamos ao mundo inorgânico, cristalino ou ao mundo da tecnologia⁵²”. Assim, segundo esses autores, geralmente, são utilizadas formas curvilíneas quando a imagem quer remeter a aspectos da natureza. Nas Figuras 86 e 87, além dos movimentos em arco das personagens, o formato curvo aparece nos arbustos, nas nuvens e até nas pedras.

4.3.1.8 Ação secundária (*Secondary action*)

O princípio da ação secundária corresponde a uma ação subsidiária que complementa uma ação principal, dando mais força cênica a ela. Não é consequência da ação principal, mas uma ação independente, do mesmo corpo ou de outros elementos da cena, que complementam o sentido da ação principal, criando camadas de interpretação e significação, sem tirar o foco da ação principal, enriquecendo-a de forma sutil. Por isso, “Quando usadas corretamente, as Ações Secundárias adicionam riqueza à cena, naturalidade à ação e uma dimensão mais completa à personalidade do personagem⁵³” (THOMAS; JOHNSTON, 1995, p. 64).

A dificuldade nessa composição consiste em equilibrar as duas ações, pois, se houver ênfase demais na secundária, a principal fica apagada, mas se for de menos, ela se torna desnecessária. Por exemplo: a expressão de tristeza (principal) com o enxugar de uma lágrima (secundária), deve ser desenhada de tal modo que o movimento da mão não seja exagerado ou a mão grande demais, cobrindo o rosto. Para atingir o propósito desse uso, geralmente os/as animadores/as utilizam a técnica do bloco: anima-se primeiro a ação principal e, quando ela está pronta, anima-se a ação secundária, ajustando-as de modo a harmonizar as duas.

Na cena da videoanimação *Vida Maria* (2006), da Via CG e Trio Filmes, representada nas Figuras 88 a 91, pode-se ver o uso da ação secundária em

⁵² Do original: “Circles and curved forms generally are the elements we associate with an organic and natural order, with the world of organic nature [...] Angularity we associate with the inorganic, crystalline world, or with the world of technology”.

⁵³ Do original: “When used correctly, Secondary Actions will add richness to the scene, naturalness to the action, and a fuller dimension to the personality of the character”.

conformidade com a ação principal, já que, para expressar cansaço, além de estar ofegante (ação principal), conforme Figuras 89 e 90, a personagem se apoia na própria cintura (ação secundária), como mostrado na Figura 91, enquanto faz uma pausa para descansar, depois de colocar no chão a lata pesada que carrega (Figura 88).

Figura 88 – Maria coloca a lata pesada no chão.



Fonte: *frame* aos 3:05 da videoanimação *Vida...* (2006).

Figura 89 – Maria respira ofegante (ação principal).



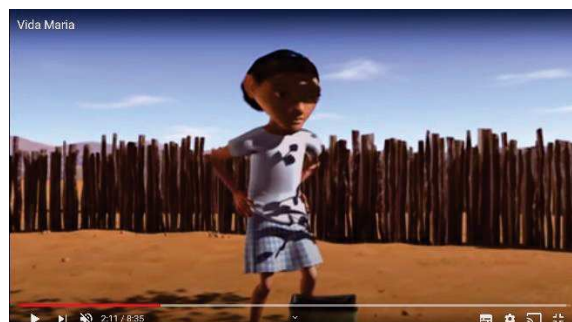
Fonte: *frame* aos 3:28 da videoanimação *Vida...* (2006).

Figura 90 – Maria respira ofegante (ação principal).



Fonte: *frame* aos 3:05 da videoanimação *Vida...* (2006).

Figura 91 – Maria apoia as mãos na cintura (ação secundária).



Fonte: *frame* aos 3:28 da videoanimação *Vida...* (2006).

Além disso, o princípio da Ação secundária pode ser relacionado à metafunção narrativa de circunstância da GDV. Conforme explicado anteriormente, nesse processo, são utilizados participantes secundários ou ações auxiliares, os quais não entram na estrutura principal do ato semiótico, mas contribuem para adicionar informações. Isso é feito por meio do cenário, de significações subentendidas ou de variados acompanhamentos presentes na cena, como o gesto de Maria na Figura 91.

4.3.1.9 Sincronia (Timing)

A sincronia de uma cena baseia-se na relação entre espaço, tempo e ritmo, em uma combinação que determina quanto cada pose do movimento deve durar. Em outras palavras, é uma técnica que se preocupa com o número de desenhos ou poses em frames necessários para o estabelecimento da velocidade de ação da animação. De acordo com Sato (2015), esse princípio serve para indicar as qualidades emocionais ou físico-dinâmicas de uma personagem, sendo um dos princípios essenciais e, por isso, um dos mais complexos, pois une a personagem à narrativa e à técnica da animação.

Assim, para expressar movimentos mais lentos e suaves, são utilizadas mais poses e artes entre elas; e vice-versa: quanto menos poses e artes, mais rápidos e súbitos são os movimentos. Thomas e Johnston (1995) utilizam um exemplo para explicar esse princípio: dois desenhos de uma cabeça, um com ela inclinada para a direita e outro para a esquerda, tendo o queixo levemente levantado. Esse intervalo entre os dois movimentos pode ser preenchido com uma infinidade de desenhos, de acordo com aquilo que se pretende e com o tempo utilizado. Assim, cada desenho nesse intervalo pode indicar um novo significado para a ação.

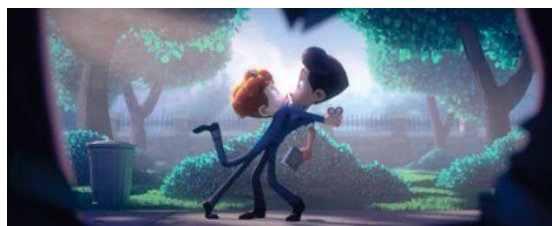
Esse princípio aparece, praticamente, em toda videoanimação, já que ele é essencial para a caracterização desse gênero. Um exemplo dessa aplicação está na cena da videoanimação *In a Heartbeat* (2017), da Ringling College of Art and Design, em que a comparação entre a sincronia dos dois personagens evidencia os efeitos de sentido pretendidos pelo curta. Os recortes das Figuras 92 a 94 mostram a diferença entre os dois meninos: enquanto o ruivo Sherwin tem movimentos mais rápidos, que demonstram aflição e ansiedade, Jonathan tem movimentos mais suaves, que traduzem em imagens o fato de que, inicialmente, ele não sabe o que está acontecendo (Figuras 92 e 93); mais tarde, ele compreende (Figura 94) e, finalmente, ele demonstra que o sentimento é recíproco (Figura 95).

Figura 92 – Sincronia que diferencia personagens – *Frame 1*.



Fonte: *frame* aos 1:14 da videoanimação *In a Heartbeat* (2017).

Figura 93 – Sincronia que diferencia personagens – *Frame 2*.



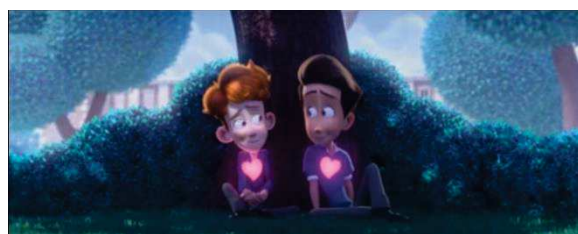
Fonte: *frame* aos 1:28 da videoanimação *In a Heartbeat* (2017).

Figura 94 – Sincronia que diferencia personagens – *Frame 3*.



Fonte: *frame* aos 2:18 da videoanimação *In a Heartbeat* (2017).

Figura 95 – Sincronia que diferencia personagens – *Frame 4*.



Fonte: *frame* aos 3:46 da videoanimação *In a Heartbeat* (2017).

Quanto à GDV, esse princípio se aproxima da metafunção representacional, em seu processo narrativo, já que se refere aos movimentos das personagens; mas também à modalidade, tendo em vista que essa sincronia pode interferir na identificação das características dos PR. Dessa forma, nas figuras apresentadas, a sincronia contribui, por exemplo, para os efeitos de sentido decorrentes dos processos narrativos de ação e reação, bem como da representação de personagens mais realísticas, mas com um leve tom caricato.

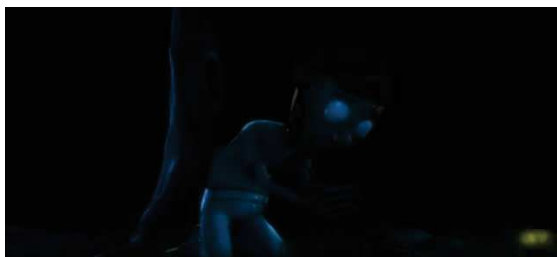
4.3.1.10 Exagero (*Exaggeration*)

O princípio do exagero em um movimento serve para reforçar expressões ou dar sensação surreal, por exemplo. Assim, a predominância de seu uso pode classificar uma animação como realista (menor o número de exageros) ou cômica (maior o número de exageros). Para a qualidade da animação, os/as desenhistas procuram o equilíbrio, já que muito exagero sobrecarrega o público com informações, cansando-

o e confundindo-o. O exagero não se caracteriza apenas pelas distorções de um desenho ou por ações violentas, mas pela caricatura de expressões, qualidades, poses e atitudes. Isso porque, conforme explicam Thomas e Johnston (1995), para alguns/algumas animadores/as, exagero significava desenho distorcido, mas para Walt Disney o realismo vinha de uma caricatura da realidade, tornando o desenho mais convincente.

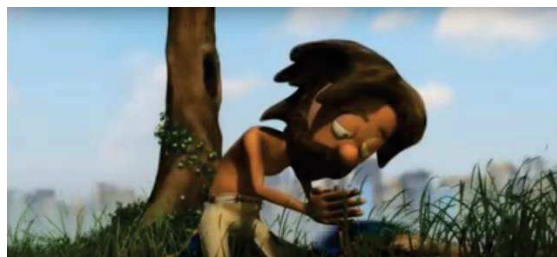
Um exemplo da aplicação desse princípio está na sequência de cenas da videoanimação *A ilha* (2008), da Animus. Para demonstrar que o personagem ficou preso em uma ilha urbana, por causa do trânsito, primeiro ele é representado normalmente em uma cena (Figura 96) e, logo em seguida, como um náufrago, com cabelo e barba crescidos e sem camisa (Figura 97). Nessa sequência, o exagero é utilizado para evidenciar o sentido pretendido pela videoanimação.

Figura 96 – Personagem na ilha representado normalmente.



Fonte: *frame* aos 3:06 da videoanimação *A ilha* (2008).

Figura 97 – Personagem na ilha representado como náufrago.



Fonte: *frame* aos 3:07 da videoanimação *A ilha* (2008).

A aproximação entre esse princípio e a GDV também variará conforme o uso do exagero no contexto da videoanimação. No caso das Figuras 96 e 97, a sequência de cenas se aproxima das possíveis representações da realidade que as variações de modalidade permitem para o ato semiótico, conforme explicado na seção anterior.

4.3.1.11 *Solidez do desenho (Solid drawing)*

A solidez do desenho diz respeito à capacidade do/a animador/a de representar a personagem de qualquer ângulo, demonstrando volume, proporção e profundidade. Esse princípio serve para demonstrar a continuidade da aparência da personagem em movimento, respeitando suas formas e mantendo a dinâmica da ação. Segundo Sato

(2015), dominar esse princípio era requisito básico na animação em 2D, mas também é essencial na 3D, porque o/a animador/a precisa ter noção espacial de desenho básico para modelar uma personagem utilizando o computador.

Nesse sentido, Thomas e Johnston (1995, p. 67) explicam: “Nossa busca principal foi por uma forma "animada", que tivesse volume, mas ainda fosse flexível, possuísse força sem rigidez e nos desse oportunidades para os movimentos que repassavam nossas ideias⁵⁴”. Assim, para esses autores, aprender a desenhar antes de fazer animação é fundamental, já que a imagem deve ter peso, profundidade e equilíbrio, de modo a ser sólido e tridimensional, de acordo com os fundamentos do desenho. No caso de formas animadas, é preciso conciliar volume com flexibilidade e força sem rigidez, para que haja movimento, para que a forma seja viva e plástica (por ser capaz de ser moldada, por ser flexível, em oposição a uma forma estática).

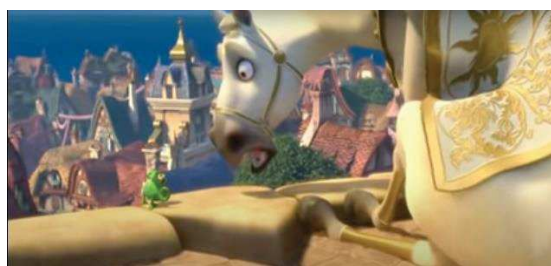
De modo geral, todo elemento representado em uma animação envolve a técnica de solidez no desenho, como no caso das cenas apresentadas nas Figura 98 a 101, que fazem parte da videoanimação *Enrolados para sempre* (2012), da Walt Disney. É importante observar que, mesmo sendo a representação de um cavalo e um camaleão, em todos os ângulos eles são representados solidamente, ou seja, suas formas são consistentes com o esperado para esses seres.

Figura 98 – Solidez no desenho do camaleão e do cavalo – *Frame 1*.



Fonte: *frame* aos 2:02 da videoanimação *Enrolados...* (2012).

Figura 99 – Solidez no desenho do camaleão e do cavalo – *Frame 2*.



Fonte: *frame* aos 2:20 da videoanimação *Enrolados...* (2012).

Figura 100 – Solidez no desenho do camaleão e do cavalo – *Frame 3*.

Figura 101 – Solidez no desenho do camaleão e do cavalo – *Frame 4*.

⁵⁴ Do original: “Our main search was for an "animatable" shape, one that had volume but was still flexible, possessed strength without rigidity, and gave us opportunities for the movements that put over our ideas”.



Fonte: frame aos 4:58 da videoanimação *Enrolados...* (2012).



Fonte: frame aos 5:19 da videoanimação *Enrolados...* (2012).

Tendo em vista que, na perspectiva da GDV, a metafunção interativa trata das noções de atitude ou perspectiva e dos diferentes ângulos como uma cena e os elementos que a compõem podem ser observados, identifica-se, nesse ponto, a aproximação com o princípio da solidez do desenho.

4.3.1.12 *Apelo (Appeal)*

O apelo contribui para criar proporções estimulantes ao/à espectador/a, distinguir personalidades e dar estilo estético à animação, já que a personagem precisa parecer viva e interessante (SATO, 2015). Assim como o/a ator/atriz precisa ter carisma, o desenho precisa ter apelo. No mundo Disney, significa qualquer coisa que uma pessoa goste de ver, que tenha charme, design agradável e transmita sentido de modo simples e claro. Isso vale tanto para coelhinhos fofinhos quanto para bruxas malvadas. Assim, um desenho fraco ou um desenho complicado carecem de apelo. É preciso encontrar o equilíbrio, com atitudes simples e diretas, com bons desenhos, já que o uso de muitos efeitos pode ser caro. Então, é preciso encontrar bons elementos que comuniquem a ideia de modo claro e direto (THOMAS; JOHNSTON, 1995).

Da mesma forma que outros princípios, esse também é parte de toda a estrutura da animação, conforme os exemplos retirados de *O lobisomem e o coronel* (2002), da Exemplus Comunicação e Marketing, com a representação de algumas personagens da videoanimação. Elas são representadas por meio de diferentes técnicas artísticas, mas todas têm apelo, com características que as marcam e diferenciam, em busca de cativar o/a espectador/a. Apresentam-se, assim: o repentista cego com sua cadela (Figura 102), o coronel (Figura 103), o vaqueiro com a vaca Belezura (Figura 104) e o lobisomem (Figura 105).

Figura 102 – Repentista cego com sua cadelã.



Fonte: *frame* aos 1:25 da videoanimação *O lobisomem...* (2002).

Figura 103 – Coronel.



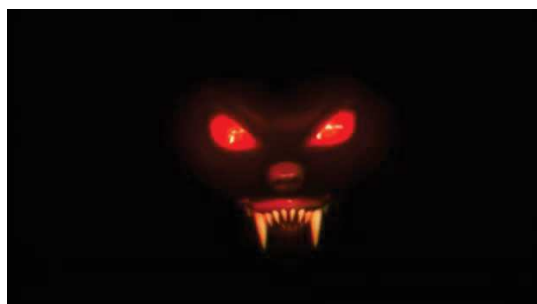
Fonte: *frame* aos 1:39 da videoanimação *O lobisomem...* (2002).

Figura 104 – Vaqueiro com a vaca Belezura.



Fonte: *frame* aos 3:00 da videoanimação *O lobisomem...* (2002).

Figura 105 – Lobisomem.



Fonte: *frame* aos 6:57 da videoanimação *O lobisomem...* (2002).

No mesmo sentido de outros princípios, tendo em vista a sua importância para a estrutura do gênero, o apelo pode se aproximar de qualquer uma das metáforas da GDV, porque envolve a forma como os participantes são representados no ato semiótico. No caso das imagens acima, elas podem exemplificar: a perspectiva subjetiva em ângulo oblíquo e baixo (Figura 102), que contribui para que o repentista seja visto com mais importância; os olhares indicativos de processo narrativo de reação não transacional (Figura 103) e a localização do coronel à margem do *frame*, denotando isolamento; o processo narrativo de ação transacional unidirecional do vaqueiro e o olhar de demanda da vaca Belezura (Figura 104), que indicam serem carinhosas essas personagens; e o olhar do lobisomem (Figura 105), também de demanda, que corrobora para um apelo de terror.

4.3.2 A sonoplastia em animações

Apesar de o cinema sonoro já existir desde 1900, com imagem e som reproduzidos em aparelhos diferentes e, portanto, dificultando a sincronia, foi apenas em 1926 que ele começou a ser comercialmente viável, quando os grandes estúdios começaram a investir em filmes falados. Esse desenvolvimento foi possível graças, também, às contribuições do cinema de animação, já que, como explica Daniel Werneck (2010), foi dessa área que vieram algumas das técnicas sonoras utilizadas para desenvolver os filmes em *live-action*, a começar pela dublagem.

No que se refere à sonoplastia das animações, Maureen Furniss (2014) salienta que uma das grandes diferenças entre produções amadoras e profissionais é a forma como elas tratam o som. Isso porque, enquanto os iniciantes geralmente dão pouca atenção a esse aspecto, os veteranos sabem que “o segredo do sucesso de muitos filmes premiados é o cuidado com que os elementos auditivos - vozes, efeitos sonoros e música - foram tratados⁵⁵” (FURNISS, 2014, posição 2223). Nesse sentido, como enumera a autora, os recursos sonoros utilizados em uma videoanimação geralmente envolvem três elementos: vozes, efeitos sonoros e músicas.

Indo ao encontro dessa classificação, Werneck (2010) explica que teóricos/as que se dedicaram ao estudo do som no cinema também reconhecem essas três categorias. Assim, a voz serve para criar empatia entre espectador/a e animação, de modo a humanizar a paisagem sonora. Já os ruídos criam uma ilusão de realidade na imagem em movimento, dando sensação de tridimensionalidade, peso e consistência dos objetos desenhados. Por sua vez, a música, que muitas vezes acaba relegada a pano de fundo, tem como função direcionar os sentimentos do/a espectador/a, manipulando o seu estado emocional, quase imperceptivelmente, de modo a envolvê-lo/a com a história da película. Mas, por outro lado, como lembra Furniss (2014), com o passar da história do cinema, os filmes também se transformaram em meios de promover cantores/as, além de divulgar e vender músicas.

Contudo, nem sempre as personagens falam em uma animação, já que muitas delas optam por transmitir a sua mensagem utilizando apenas canções e sons associados às imagens. Esse recurso acaba tornando o filme mais acessível, já que

⁵⁵ Do original: “the secret to success for many award-winning films is the care with which aural elements – voices, sound effects and music – have been handled”.

o/a espectador/a não depende de conhecer o idioma dos textos utilizados, compreendendo as relações de sentido por meio das imagens, dos gestos das personagens e dos sons associados aos objetos e ações. É justamente esse um dos grandes diferenciais das animações: poder ser compreendida apenas por meio das linguagens visual e sonora, sendo, portanto, de compreensão quase universal, para falantes de variadas idades e origens.

E, apesar de nem sempre conter falas e textos verbais, de modo geral, as videoanimações quase sempre têm músicas e efeitos sonoros. Como recordam Thomas e Johnston (1995), com o desenvolvimento dessa arte, os/as animadores/as começaram a perceber a importância dos sons, como o poder da música para atribuir emoção aos desenhos. Por isso é que “A música é, sem dúvida, a adição mais importante que será feita à imagem. Ela pode fazer mais para dar vida a uma produção, dando-lhe mais integridade, estilo, ênfase, significado e unidade do que qualquer outro ingrediente⁵⁶” (THOMAS; JOHNSTON, 1995, p. 285).

Desse modo, os efeitos sonoros de uma animação podem, por exemplo, aumentar a tensão em uma cena comum ou diminuir em uma cena muito assustadora. Eles acrescentam sentido à imagem, dando ênfase ou expressando algo que apenas os desenhos em movimento não conseguem transmitir. Isso acontece porque, segundo esses autores, a música, de modo geral, está associada a sentimentos humanos, a memórias individuais, fazendo parte da história das pessoas, o que gera uma identificação com a animação.

4.3.2.1 Voz

Os componentes sonoros de uma animação seguem uma hierarquia, que determina o volume em que eles são utilizados, sendo que os diálogos são mais altos, sobrepondo-se a músicas e efeitos sonoros, conforme salienta Furniss (2014). E é a inversão dessa hierarquia, elevando o volume das canções ou dos ruídos, que serve para manipular a percepção do/a ouvinte, de acordo com o efeito de sentido pretendido pelo filme.

⁵⁶ Do original: “Music is undoubtedly the most important addition that will be made to the picture. It can do more to bring a production to life, to give it integrity, style, emphasis, meaning, and unity than any other single ingredient”.

Diferentemente das produções em *live-action*, nas quais as vozes geralmente são gravadas ao mesmo tempo em que as imagens, nas animações costuma-se gravar a voz das personagens antes que a parte visual esteja finalizada, por dois motivos principais: o primeiro é para alcançar maior sincronização com os movimentos labiais que ainda serão desenhados; e o segundo é para inspirar os desenhos dos movimentos da personagem, podendo, inclusive, afetar até a sua caracterização.

Segundo a autora supramencionada, as vozes e os elementos visuais de uma personagem devem estar em sintonia, em harmonia, de tal modo que não basta dar voz à personagem animada, sendo preciso que o/a dublador/a adicione encenação, o que contribui para os efeitos de sentido da voz. Por isso, a função dos/as dubladores/as de animação se difere da de outros/as profissionais de dublagem, porque eles/elas comumente precisam fazer vozes diferenciadas e usá-las em volume mais elevado.

De modo geral, as vozes de animação são diferentes, criadas especialmente para a personagem. No entanto, atualmente, buscando maior retorno comercial e proximidade com os/as espectadores/as, os estúdios têm utilizado vozes mais naturais, mais familiares. Inclusive, é cada vez mais comum que vozes de atores/atrizes famosos/as de filmes *live-action* deem vida a personagens de animação, com o objetivo de atrair também o público adulto, familiarizado com esses/as atores/atrizes. Nesse sentido, a personagem da animação, muitas vezes, tem a sua caracterização inspirada no/a ator/atriz que a dubla.

Furniss (2014) explica que há diferentes técnicas para a gravação das vozes de dublagem. Depois de gravadas, em um trabalho de pós-produção, as vozes ainda são ajustadas, para se harmonizarem da melhor forma possível ao desenho. São três as técnicas mais utilizadas: I. A voz de cada personagem é gravada separadamente para, depois de editada, ser incluída no filme junto com as vozes das outras personagens. Essa foi a forma como Mel Blanc, famoso dublador da Warner Bros, deu voz ao Pernalonga e ao Patolino, por exemplo; II. A gravação é feita na pós-produção, depois que animação já está concluída. Essa técnica é considerada a mais difícil para o/a dublador/a, porque ele/a precisa gravar várias vezes até que sua voz se encaixe perfeitamente na forma como a personagem mexe a boca. É assim que a maioria dos desenhos japoneses gravam as dublagens; e III. Como em um programa de rádio, todos/as os/as dubladores/as estão juntos/as em uma sala e gravam a dublagem, de acordo a forma como as personagens contracenam no filme. Foi dessa forma que

aconteceu a dublagem de *Os Jetsons* (1962), do estúdio Hanna-Barbera, por exemplo.

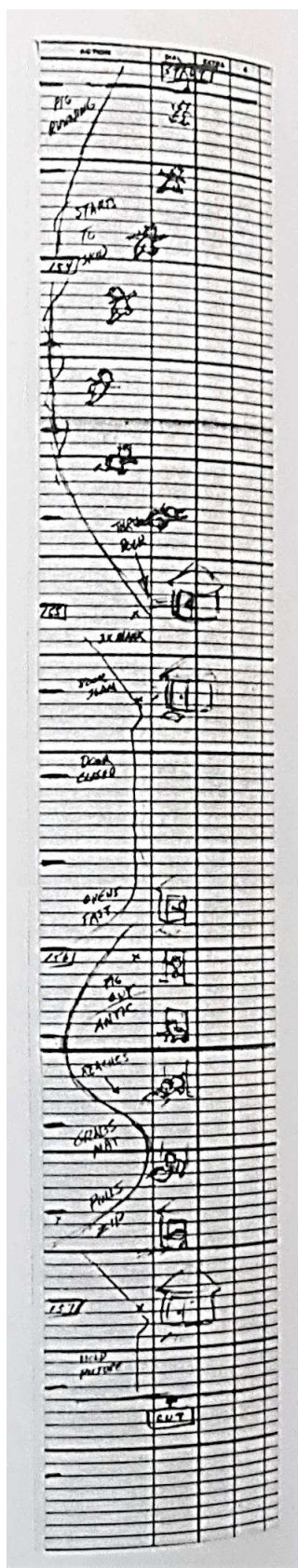
4.3.2.2 Música

A música é utilizada no cinema desde a época do cinema mudo, com organistas e pianistas tocando ao vivo, nas salas de cinema. Esses/essas músicos/as tinham a capacidade de sincronizar a música com a imagem, sendo capazes de improvisar e adaptar novas ideias a canções antigas. Por isso, eles/elas foram convidados/as a contribuir para a nova forma de entretenimento que surgia na década de 1920: a animação. Nessa época, os/as animadores/as não sabiam como sincronizar música e imagem, controlando e adaptando desenhos a sons e vice-versa. Até que Wilfred Jackson, recém-chegado aos Estúdios Disney, implementou o uso do metrônomo (instrumento utilizado para marcar o andamento musical), como recordam Thomas e Johnston (1995). Assim, se o filme corre em uma velocidade constante de 24 quadros por segundo, era preciso determinar quanta música cabe em um segundo.

Surgia, então, uma nova linguagem no universo da animação, por meio das folhas de barra, que sincronizava o desenho que era visto com o som que era ouvido. Ela permitia ao diretor identificar o que seria ouvido durante a ação planejada e, ao/à músico/a, qual movimento foi planejado para a música criada. No exemplo da Figura 106, tem-se uma folha de barra utilizada na animação *Os três porquinhos* (1933).

No diagrama, é possível ver a cronometragem para a música e os efeitos que deveriam ser utilizados para indicar o primeiro porquinho fugindo do lobo, correndo para sua casa de palha e batendo a porta. Depois que ele entra, lembra-se de que o tapete de boas-vindas está na frente da porta. Ele, então, abre a porta, puxa a esteira e bate a porta novamente.

Figura 106 – Exemplo de folha de barra utilizada em cena da animação *Os três porquinhos*.



Fonte: Thomas e Johnston (1995, p. 292).

Porém, esse método dificultava a improvisação pelos/as músicos/as e exigia que os/as animadores/as fossem objetivos/as com os desenhos: era preciso dizer com o mínimo de imagens o que se pretendia, em articulação com a música prevista. Como explicam os animadores da Disney, “Se essa estreita integração entre música e ação foi uma dor de cabeça para os músicos, era igualmente exigente para os animadores, forçando-os a se tornarem mais nítidos em seus pensamentos e mais bem organizados em suas declarações⁵⁷” (THOMAS; JOHNSTON, 1995, p. 288).

Assim como os desenhos transmitem ideias daquilo que o/a espectador/a pode esperar da imagem, os sons também podem ser utilizados para acentuar surpresas. Dessa forma, uma música pode apenas acompanhar o ritmo de caminhada de uma personagem, mas também pode introduzir surpresas por meio de interrupções, batidas e mudanças de ritmo:

Às vezes, a música carece da magia prevista, e seções inteiras do filme parecem ficar aquém do que poderiam ter sido; mas, com a mesma frequência, todos ficam surpresos com o quão mais poderosas e intensas as ações se tornam quando fortalecidas com a música⁵⁸ (THOMAS; JOHNSTON, 1995, p. 296).

No que se refere à mágica da sonoplastia, o longa da Disney *Fantasia* (1940) foi revolucionário. Ele foi criado para ser um concerto de músicas e imagens, com oito curtas reunidos, ilustrando oito músicas clássicas, tocadas por uma orquestra regida por Leopold Stokowski (1882-1977), famoso maestro inglês da época. Para a exibição do filme, a Disney criou um sistema de som estéreo, o *Fantasound*, semelhante ao que hoje é o sistema de som *surround*, de modo que várias caixas de som ficavam espalhadas pela sala de cinema, para dar aos/às espectadores/as a sensação de ouvir a orquestra ao vivo.

No entanto, como poucas salas de cinema se dispuseram a instalar esse sistema de som e pelo caráter experimental do filme, ele acabou sendo um fracasso de

⁵⁷ Do original: “If this close integration of music and action had been a headache to the musicians, it was equally demanding for the animators, forcing them to become more crisp in their thinking and better organized in their statements”.

⁵⁸ Do original: “Sometimes the music will lack the magic anticipated, and whole sections of the film will seem to fall short of what they might have been; but just as often, everyone will be startled by how much more powerful and intense the actions have become when fortified with the music”.

bilheteria. Mas, justamente pela inovação artística, diferente de tudo o que a Disney havia produzido até então e que produziria depois, *Fantasia* é uma referência na área. Tanto que, em 1999, esses estúdios lançaram *Fantasia 2000*, tentando repetir a estrutura do primeiro filme, com sete novos curtas (o que ficou mais lembrado na versão anterior foi repetido: *O aprendiz de feiticeiro*) ilustrando novas peças de músicas clássicas conhecidas. No entanto, o filme mal se pagou.

Porém, esse fato não serve para desmerecer o vanguardismo de Walt Disney que, entre outras contribuições, como os 12 Princípios descritos anteriormente, também criou um sistema tão eficaz de sincronia entre som e imagem que, por isso, ficou conhecido como Mickey Mousing. O nome vem do primeiro filme da Disney a utilizar som: *Steamboat Willie* (1928), a primeira animação em que Mickey Mouse aparece. Com o passar do tempo, o termo começou a ser associado a algo negativo, referindo-se a um engessamento do som em relação aos desenhos, o que dificultava a inovação por meio da improvisação e da criatividade. Mas nem por isso deixou de ser uma técnica que revolucionou o campo da animação quando foi criada.

Outra inovação da Disney foi a criação das próprias trilhas sonoras para suas animações. Segundo Furniss (2014), desde a década de 1930, os estúdios perceberam que as animações poderiam ser utilizadas para promover músicas, de dois tipos: as canções de artistas já conhecidos, que eram inseridas nos filmes, e novas canções, criadas especialmente para as animações. Além disso, devido aos direitos autorais, os estúdios começaram a criar as próprias músicas. Na Disney, esse movimento foi impulsionado pelo sucesso que fez a canção *Quem tem medo do lobo mau?*, de *Os três porquinhos*, a primeira original do estúdio.

Ao longo de mais de 80 anos, a receita de sucesso se mantém, haja vista o sucesso que fazem, até hoje, canções da Disney como *Beauty and the Beast (A Bela e a Fera)*, do filme homônimo de 1991 e refeito em *live-action* em 2017; *Let it go (Livre estou)*, do filme *Frozen* (2013); ou *Hakuna matata*, de *O Rei Leão* (animação de 1994 e *live-action* em 2019).

4.3.2.3 Efeito sonoro

Conforme lembram Thomas e Johnston (1995), os sons engraçados sempre foram componente básico dos desenhos animados. No início, eles eram mais simples e feitos depois que toda a sequência de imagens estivesse completa, mas, com o

passar do tempo, foi possível fazer diferentes partes do som separadamente e depois reuni-las e recombina-las, acelerando ou desacelerando, para inserir no filme. Não era mais preciso regravar uma sequência, caso um som fosse feito do modo ou no momento errado. Da mesma forma, as vozes poderiam ser gravadas e regravadas até que se obtivesse a entonação adequada.

Para Jimmy MacDonald, o grande nome da sonoplastia da Disney, “O técnico de som deve pensar no que o som fará pela imagem - não apenas como ele deve soar⁵⁹” (THOMAS; JOHNSTON, 1995, p. 298). Dessa concepção decorreu muita pesquisa, teste e criação de instrumentos, a fim de se obter o som mais adequado para a cena. Além disso, as tecnologias digitais permitiram inovações e redução de custos para a gravação de vozes e produção de músicas e efeitos sonoros. Hoje tem-se o áudio digital e recursos como o *sampler* (aparelho para reprodução e mixagem de sons) e a Interface Digital para Instrumentos Musicais (em inglês, MIDI – Musical Instrument Digital Interface), que auxiliam na criação de músicas animadas, ao facilitar a comunicação entre instrumentos musicais eletrônicos, computadores e dispositivos de som variados.

4.4 ARQUITETURA MULTIMODAL

Depois de apresentados os pilares desta pesquisa, chega-se àquilo que eles sustentam: a teoria proposta por esta tese para a análise de videoanimações. Escolheu-se denominá-la Arquitetura Multimodal⁶⁰ como uma referência à arquitetura textual proposta pelo ISD (BRONCKART, 2012) e à forma de observar o texto em estratos, aprofundando a análise à medida que se vai conhecendo cada camada, que podem ser vistas de forma independente, mas que, ao mesmo tempo, estão imbricadas. E ela é multimodal como uma referência às múltiplas linguagens que compõem a videoanimação: verbal, visual e sonora.

⁵⁹ Do original: “The sound man must think about what the sound is going to do for the picture – not just how it ought to sound”.

⁶⁰ Uma pesquisa pelo termo *arquitetura multimodal*, em sistemas de busca da internet, permitiu ver que ele existe, mas associado a outras áreas, como Geoinformação, Ciência da Computação, Ciência da Informação e Informática na Educação. Há duas menções afins a esta tese, uma na área de linguagem, relacionada ao gênero relatório (VALEZI, 2014), e outra na área de artes e comunicação, relacionada a transmídias (SANTOS, 2018), mas que não constituem o mesmo conceito proposto pela presente pesquisa.

O desenvolvimento desta teoria baseou-se nos pressupostos do ISD, da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), dos 12 Princípios da Animação da Disney (THOMAS; JOHNSTON, 1995) e da sonoplastia em animações (FURNISS, 2014), a fim de se demonstrar como eles podem ser combinados e inter-relacionados, para a análise dos efeitos de sentido provocados pela linguagem do gênero videoanimação.

Dessa forma, a Arquitetura Multimodal foi desenvolvida como uma abordagem para a leitura semiótica do gênero videoanimação, considerando as múltiplas linguagens que o compõem. Do referencial estudado foi feito um recorte dos aspectos considerados mais pertinentes à análise do *corpus* escolhido para a pesquisa, em busca de desenvolver uma teoria de análise acessível e aplicável a qualquer videoanimação que se pretenda analisar. Mas, ao mesmo tempo, é apenas um caminho, já que as combinações entre as linguagens verbal, visual e sonora são infinitas e variam de acordo com o contexto de cada videoanimação.

A escolha dos vídeos foi realizada na plataforma de compartilhamento de vídeos on-line YouTube, a partir da busca por termos como *animação*, *animação dublada*, *animação em português* e *anima mundi*. O motivo para a utilização desse site foi a seleção de vídeos que podem ser facilmente acessados por qualquer pessoa. Pelo mesmo motivo, foram escolhidas apenas animações em Língua Portuguesa, sejam brasileiras ou estrangeiras dubladas⁶¹.

Ressalta-se que os *frames* utilizados nesta tese advêm de videoanimações feitas por diferentes diretores/as e produtores/as. O uso dessas imagens teve, exclusivamente, objetivos educacionais, sem fins lucrativos, podendo, portanto, enquadrar-se na política de usos aceitáveis (YOUTUBE, s.d.) das mídias para a formação cidadã. Garante-se, dessa forma, o Direito à Comunicação, em um processo educativo que forme pessoas mais autônomas, “sujeitos da comunicação, cidadãos e cidadãs que se expressam no espaço público” (BRASIL, 2009, p. 10).

Para a seleção de vídeos priorizou-se os que tivessem as três linguagens combinadas: verbal, visual e sonora, de modo que se pudesse analisar o máximo possível de camadas de uma videoanimação. Mas sabe-se que há muitas animações que não utilizam linguagem verbal, o que não significa que a Arquitetura Multimodal

⁶¹ Sabe-se que há diversas questões que envolvem os aspectos da tradução, mas este não é o foco da presente pesquisa e, por isso, não será abordado.

não possa ser aplicada a elas. Nesse caso, o enfoque se volta apenas às linguagens visual e sonora.

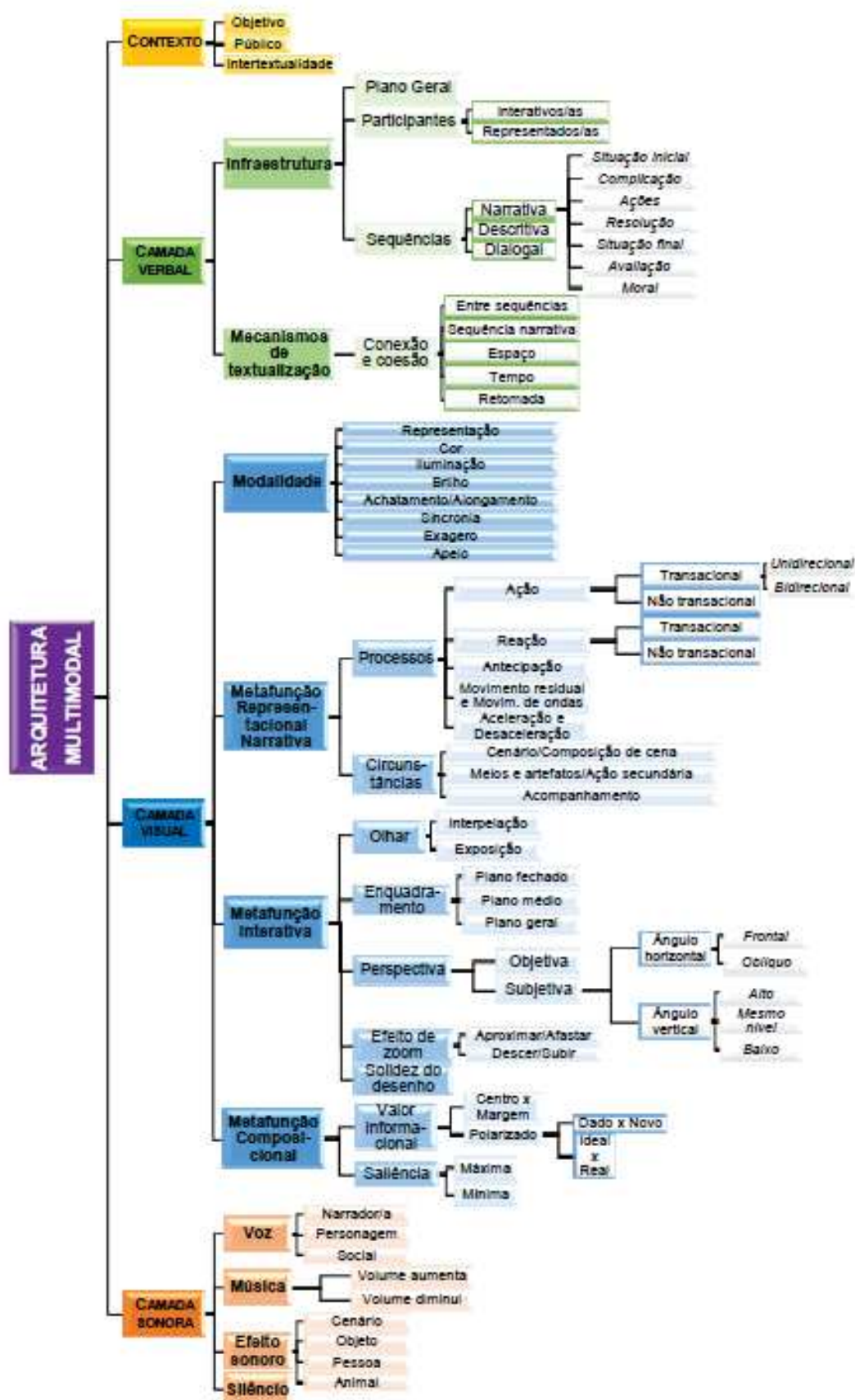
No que se refere à aplicação da Arquitetura Multimodal, foram utilizadas apenas videoanimações compostas pelas três linguagens e que fossem dubladas ou elaboradas originalmente em Língua Portuguesa. No entanto, também foi preciso lançar mão de animações sem linguagem verbal, em outros idiomas ou com legendas, mas somente para compor a exemplificação da GDV e dos 12 Princípios da Animação da Disney, quando as outras videoanimações não apresentavam, de modo evidente, os aspectos a serem demonstrados.

Em meio a um número praticamente ilimitado de animações disponíveis no YouTube, especialmente se consideradas as animações que não utilizam linguagem verbal, foram selecionados 19 curtas de animação, cujos *frames* ilustraram a apresentação da GDV e dos 12 Princípios. Destes, 12 exemplares apresentam as três linguagens, estando em Língua Portuguesa e, portanto, foram utilizados como suporte para o desenvolvimento da Arquitetura Multimodal.

Faz-se importante explicar que essa teoria foi elaborada a partir da relação entre os aspectos da GDV, do ISD, dos 12 Princípios e da sonoplastia considerados mais pertinentes para a análise de uma videoanimação. Além disso, tendo em vista a possibilidade de abordagem didática da videoanimação, buscou-se elaborar uma teoria acessível e prática, que pudesse ser utilizada pelo/a professor/a, em sala de aula, com alunos/as de diferentes faixas etárias.

A Arquitetura Multimodal foi elaborada considerando o **Contexto** de uso da videoanimação na aula e as linguagens que constituem esse gênero, as quais podem ser organizadas em três camadas: **Verbal**, **Visual** e **Sonora**. Passa-se, então, à descrição de cada um desses aspectos, sintetizados no Esquema 11, o qual é desmembrado em seguida, para o detalhamento sobre o contexto e cada uma das camadas, de acordo com a aplicação no gênero videoanimação. E, com base nesses elementos descritos, ao final do capítulo é apresentada uma análise semiótica do curta *Guaxuma* (2018), a partir da Arquitetura Multimodal.

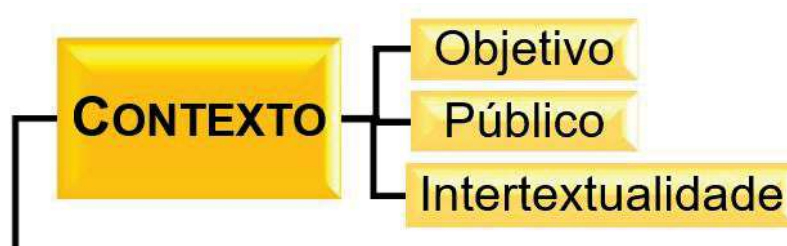
Esquema 11 – Esquema representativo das camadas da Arquitetura Multimodal.



Fonte: elaborado pela autora.

Considerando que a videoanimação é um texto, conforme explicado no terceiro capítulo, e que todo texto está inserido em um **Contexto**, entende-se que a análise desse gênero e o seu uso em sala de aula precisa ser contextualizado, tendo em vista dois aspectos principais: com qual **Objetivo** e para qual **Público**, conforme representado no Esquema 12. Ciente do que se pretende trabalhar utilizando a videoanimação e com qual faixa etária de alunos/as, o/a professor/a pode direcionar a análise do filme, considerando as camadas que compõem esse gênero. Além disso, sabendo que todo texto estabelece diálogo com outros textos, identificar as relações de **Intertextualidade** utilizadas pela videoanimação contribui para a compreensão das relações de sentido criadas por esse gênero.

Esquema 12 – Contexto para a análise com a Arquitetura Multimodal.



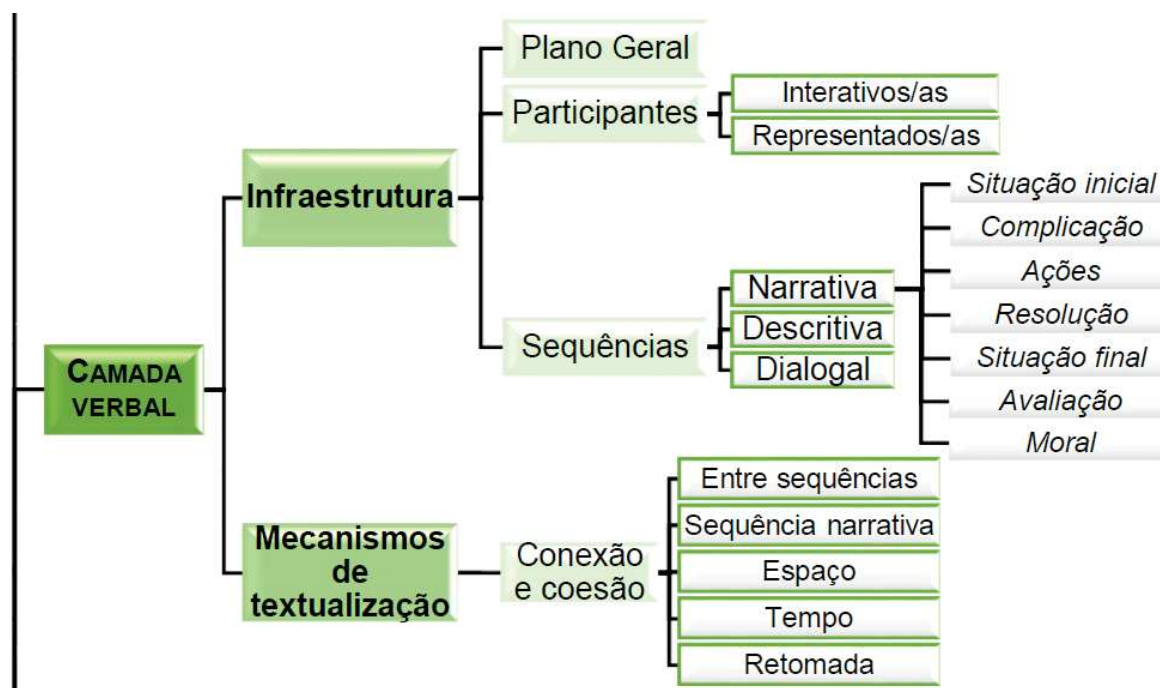
Fonte: elaborado pela autora.

A **Camada verbal** foi assim nomeada porque advém da arquitetura textual proposta pelo ISD (BRONCKART, 2012), a qual, conforme explicado no início deste capítulo, foi desenvolvida para a análise da linguagem verbal dos textos, mas que pode ser estendida a outros signos, como os que compõem textos imagéticos. Assim, essa perspectiva pode ser utilizada para a análise das videoanimações que utilizam linguagem verbal, mas também para aquelas que fazem uso apenas das linguagens visual e sonora, já que os sentidos considerados para a análise podem ser apreendidos tanto de palavras quanto de imagens e sons.

Conforme sintetizado no Esquema 13, a camada verbal é composta pela **Infraestrutura** e pelos **Mecanismos de textualização** (os mecanismos enunciativos serão abordados na camada sonora). Na análise da infraestrutura da videoanimação, considera-se: o *Plano geral*, ou seja, como a narrativa pode ser resumida; quem são os/as *Participantes*; e de quais *Sequências* o filme é composto. A identificação dos/as participantes decorre da perspectiva da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), que considera os/as *Participantes Interativos* (PI), ou seja, as pessoas reais que

produziram e as que veem imagem, e os/as *Participantes Representados* (PR), pessoas, lugares e objetos que estão na cena.

Esquema 13 – Camada verbal da Arquitetura Multimodal.



Fonte: elaborado pela autora.

Já as *Sequências* vão explicitar os tipos de discurso que compõem a videoanimação, podendo ser *Narrativa*, *Descritiva* ou *Dialogal*. Conforme explicado anteriormente, a *Sequência narrativa* se organiza linearmente, sendo composta por cinco fases principais: I. *Situação inicial*, com a apresentação do estado das coisas, em equilíbrio; II. *Complicação*, uma perturbação da situação inicial, que gera tensão; III. *Ações*, desencadeadas pela complicação; IV. *Resolução*, que reduz a tensão ao encerrar as ações; V. *Situação final*, que expressa um novo estado de equilíbrio decorrente da resolução. Nesse tipo de sequência também pode haver: VI. *Avaliação*, um posicionamento do narrador por meio de um comentário; e VII. *Moral*, a explicitação do sentido global atribuído à história. No caso da moral, mesmo quando não explicitada em uma videoanimação, quase sempre é possível depreender um ensinamento.

A *Sequência descritiva* geralmente não é apresentada por um/a narrador/a, já que ela se manifesta por meio das imagens que compõem a videoanimação. Da mesma forma, a *Sequência dialogal* não costuma ser introduzida pelo/a narrador/a por meio

de verbos de elocução, uma vez que as personagens se expressam de modo direto, como em uma apresentação teatral.

Já os *Mecanismos de textualização* são responsáveis pela conexão e coesão dos elementos que compõem o texto verbal. A concepção original de Bronckart (2012) é ampla e complexa, considerando as muitas possibilidades de composição das construções verbais. No caso da Arquitetura Multimodal, fez-se um recorte dos aspectos considerados mais necessários à compreensão dos efeitos de sentido propostos pela videoanimação. Dessa forma, chegou-se a mecanismos que aparecem de modo mais recorrente nesse gênero, os quais podem ser expressos por meio de palavras, imagens ou sons.

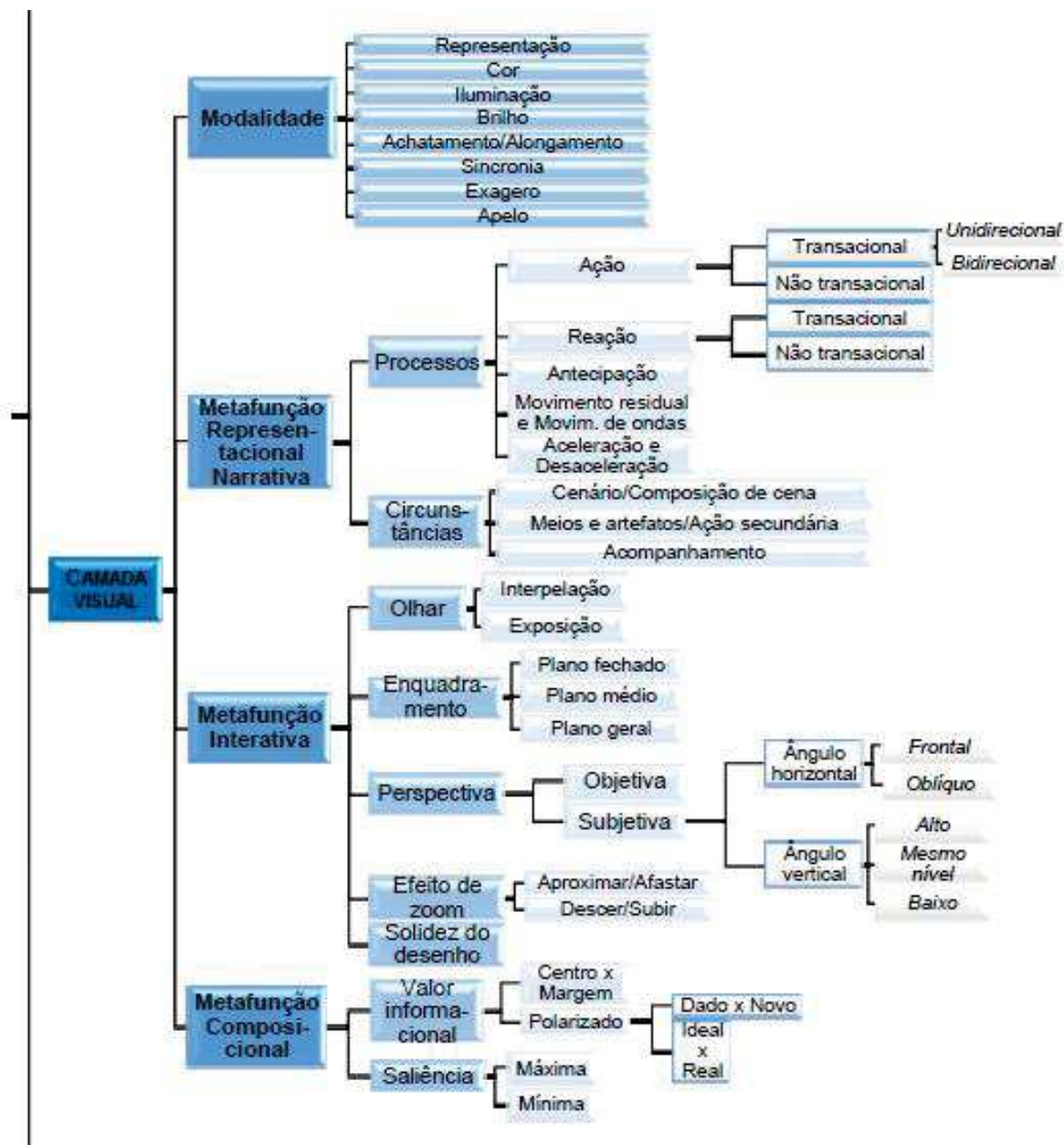
Nesse sentido, as relações podem acontecer de cinco formas: I. *Entre sequências*, ou seja, na alternância entre a narração, a descrição e os diálogos; II. Dentro da *sequência narrativa*, na demarcação das fases que a compõem; III. Para indicar o *espaço* da narrativa; IV. Para indicar o *tempo* da narrativa; V. Para demonstrar *retomada*, o que geralmente é feito por meio de *flashbacks*, ou seja, a interrupção da sequência cronológica para a apresentação de uma lembrança.

Em seguida, tem-se o Esquema 14, que sintetiza a **Camada visual** da Arquitetura Multimodal, a qual foi elaborada integrando os elementos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e dos 12 Princípios da Animação da Disney (THOMAS; JOHNSTON, 1995), que contribuem para os efeitos de sentido de uma videoanimação. Por isso, essa camada se volta à análise da **Modalidade** e das metafunções **Representacional narrativa, Interativa e Composicional**.

Como a *Modalidade* perpassa as três metafunções e suas nuances assumem um papel importante para a identificação de como uma imagem é representada, para a Arquitetura Multimodal ela foi considerada uma categoria independente e não uma subcategoria da metafunção interativa, como na GDV. Assim, a Modalidade se refere à forma de representação das imagens, variando de uma abordagem mais naturalística até uma mais abstrata, o que é corroborado pela escala de variação de: *Cor* (de muitas cores a preto e branco ou monocromático); *Iluminação* (de grande iluminação a ausência total de claridade); e *Brilho* (de número máximo de tons em diferentes gradações a dois tons – preto e branco, cinza etc.). Essas representações se inter-relacionam com os efeitos provocados pelos princípios da animação de: *Achatamento e Alongamento*, que envolve as formas de representação de um objeto no ato semiótico; *Sincronia*, que interfere na identificação das características dos/as

PR; *Exagero*, por meio do reforço de expressões; e *Apelo*, ao buscar identificação dos/as PI com os/as PR.

Esquema 14 – Camada visual da Arquitetura Multimodal.



Fonte: elaborado pela autora.

A *Metafunção representacional narrativa* se organiza por meio de *Processos* e *Circunstâncias*, os quais advêm da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Os processos que mais se aplicam às videoanimações são os de *Ação* e *Reação* e seus respectivos subtipos. Dessa forma, como explicado anteriormente, o processo de ação envolve um ato desempenhado por um/a dos/as PR, uma ação física, e se

subdivide em: *Não transacional*, quando ou o/a ator/atriz ou a meta não aparecem na imagem, e *Transacional*, em que ambos/as aparecem, podendo ser um/a o/a ator/atriz e o/a outro/a a meta (*Unidirecional*) ou ambos/as, ator/atriz e meta (*Bidirecional*).

Já o processo narrativo de *Reação* decorre do olhar de um/a PR, que reage a um fenômeno, podendo também ser *Transacional* (fenômeno aparece na imagem) ou *Não transacional* (fenômeno não aparece na imagem). Aos processos de ação e reação somam-se os efeitos de sentido que envolvem três princípios da animação: *Antecipação*, por causa da sequência de atos planejadas para se prever uma ação (ou reação); *Movimento residual e de ondas*, porque trata da independência dos movimentos de elementos de um/a mesmo/a PR; e *Aceleração e Desaceleração*, cujos efeitos podem modificar os sentidos das ações.

As *Circunstâncias* envolvem: o *Cenário* e, portanto, dialoga com o princípio da *Composição de cena*, ou seja, como se organizam o espaço e os elementos que compõem o ato semiótico; as relações com *Meios e artefatos*, entre as quais estão as *Ações secundárias*, porque complementam ações principais; e o *Acompanhamento*, ou seja, os atributos simbólicos que compõem o ato semiótico, mas não se relacionam diretamente com os/as PR.

Já a *Metafunção interativa* reúne três elementos da GDV (*Olhar, Enquadramento e Perspectiva*), um princípio das animações (*Solidez do desenho*), mas também um novo elemento que precisa ser considerado. O *Olhar* pode ser de *Interpelação*, em que o/a PR olha diretamente para o/a PI, ou de *Exposição*, em que o/a PR não se dirige diretamente ao/a PI, sendo objeto de seu olhar.

O *Enquadramento*, conforme já explicado, serve para indicar maior ou menor proximidade entre PR e PI, utilizando *Plano fechado, Plano médio* ou *Plano geral*. O enquadramento se relaciona com a *Perspectiva*, que pode ser *Objetiva*, revelando toda a cena; ou *Subjetiva*, que revela apenas detalhes, o que é feito por meio do *Ângulo horizontal (frontal ou oblíquo)* ou do *Ângulo vertical (alto, mesmo nível ou baixo)* que, nesse caso, revela relações de poder entre PR e PI.

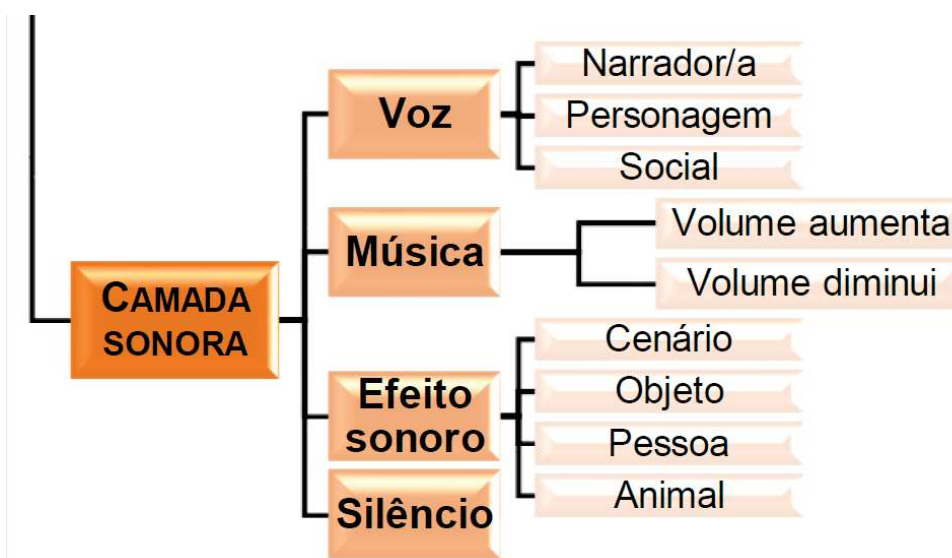
No que se refere a esses três pontos, pode-se acrescentar, ainda, os efeitos provocados pelo *Zoom*, já que o olhar do/a PI (por meio da câmera), pode se *aproximar* ou se *afastar* do/a PR, bem como observá-lo/a *de cima* para baixo ou *de baixo* para cima. Essa aproximação ou esse afastamento podem ser feitos juntamente com as mudanças de olhar, enquadramento e perspectiva. E todos esses itens

dialogam com o princípio da *Solidez do desenho*, já que este trata do fato de que o/a PR deve manter relações de proporção em todos os ângulos de que seja observado/a.

Por sua vez, a *Metafunção composicional*, conforme preconizado pela GDV, vai tratar: do *Valor informacional*, em que os elementos da cena podem estar: no *centro* ou na *margem*, à *direita* ou à *esquerda*, *em cima* ou *embaixo*, o que interferirá nos efeitos se sentido provocados no/a espectador/a; mas, também, da *Saliência*, em uma variação que vai da *máxima* à *mínima* exposição dos elementos cênicos.

A terceira **Camada** é a **sonora** e se refere à **Voz**, à **Música**, ao **Efeito sonoro** e, inclusive, ao **Silêncio** utilizados na videoanimação, conforme o Esquema 15. Os três primeiros itens advêm de uma organização proposta por Furniss (2014), e o silêncio é um acréscimo proposto pela Arquitetura Multimodal. A *Voz*, que se relaciona com os mecanismos enunciativos⁶² desenvolvidos pelo ISD, pode ser do/a *Narrador/a*, que conta a história; da *Personagem*, que pode dialogar ou não com outra; ou *Social*, os valores socioculturais que podem ser depreendidos dos sentidos da videoanimação.

Esquema 15 – Camada sonora da Arquitetura Multimodal.



Fonte: elaborado pela autora.

⁶² As modalizações propostas por Bronckart (2012) não foram incorporadas à Arquitetura Multimodal, tendo em vista serem categorias complexas e que requerem a análise aprofundada do texto verbal. Enquanto isso, a proposta da Arquitetura Multimodal foi pensada para integrar as três camadas, enfocando as relações entre o verbal, o visual e o sonoro de modo equilibrado.

A *Música*, conforme explicado na seção anterior, pode ser utilizada como elemento principal ou como pano de fundo para as cenas, o que depende da forma como o *Volume* é utilizado – se *umenta* ou *diminui* – em relação às vozes e aos *Efeitos sonoros*. Estes, por sua vez, podem expressar sons relacionados ao *Cenário*, mas também podem ser de *Objetos* ou produzidos por *Pessoas* e *Animais*. E esses elementos são permeados pelo *Silêncio* que, em oposição, pode provocar diferentes efeitos de sentido na videoanimação.

Considerando o contexto para o trabalho com a videoanimação, ou seja, com quais objetivos de ensino e aprendizagem ela será utilizada e para qual público, bem como levando em conta as relações de intertextualidade estabelecidas pelo vídeo, pode-se realizar uma análise semiótica da animação. A Arquitetura Multimodal procura, então, observar, em camadas, as três linguagens que compõem esse gênero, apresentando-se como um instrumento para auxiliar na leitura e compreensão de curtas animados.

Faz-se importante relembrar, como já dito anteriormente, que as linguagens verbal, visual e sonora estão imbricadas, interrelacionando-se, o tempo todo, na videoanimação. Para a análise é feita a separação, apenas com objetivo didático, a fim de potencializar a compreensão sobre a importância de cada uma das linguagens, bem como dos efeitos de sentido provocados pelos diferentes elementos utilizados, quer sejam isoladamente ou em conjunto. Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, um exemplo de como o referencial teórico desenvolvido por esta tese, a Arquitetura Multimodal, pode ser aplicado à análise de uma videoanimação.

4.4.1 Análise da videoanimação *Guaxuma* com a Arquitetura Multimodal

A videoanimação escolhida para análise se chama *Guaxuma* e foi lançada em 2018, tendo como produtoras a brasileira Vilarejo Filmes e a francesa Les Valserus. O curta, dirigido por Nara Normande, é autobiográfico e conta a história da amizade entre Nara e Tayra, que cresceram juntas na praia de Guaxuma, em Maceió, capital de Alagoas. Essa coprodução franco-brasileira precisou de dois anos e oito meses para ficar pronta, pois reúne três técnicas complexas com base em areia: *stop-motion* com bonecos de areia (Figura 113), areia molhada (modelagem de esculturas de areia), conforme Figura 114, e animação de areia em 2D (Figura 115).

Com duração de 14 minutos e 10 segundos, a animação teve suas cenas gravadas na própria praia de Guaxuma e, também, em Recife, Paris e no litoral português. O filme ganhou prêmios importantes, como: o Kikito de Ouro 2019, de Melhor Curta Nacional, no Festival de Gramado; o Prêmio do Público, no IndieLisboa International Independent Film Festival 2019; e o Melhor Curta Internacional, no Palm Springs International ShortFest 2019. Ele foi, ainda, o primeiro filme pernambucano a participar do maior festival de cinema de animação do mundo, realizado na cidade de Annecy, no leste da França.

Sendo composto por linguagem verbal, visual e sonora, *Guaxuma* (2018) permitiu uma análise em que podem ser exemplificados o uso de praticamente todos os elementos propostos pela Arquitetura Multimodal. Daí decorre a escolha deste curta para a presente análise, bem como o seu uso no curso *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa*, tema do Capítulo 6.

Faz-se necessária uma observação, antes de prosseguir: conforme explicado anteriormente, compreender uma videoanimação requer assisti-la, já que o recorte em *frames*, imagens estáticas, imposto por este suporte não é suficiente para o pleno entendimento dos sentidos propostos pelo vídeo, pelas imagens em movimento. Isso inclui a análise dos aspectos verbais de *Guaxuma* (2018), o que poderia ser facilitado pelas legendas do vídeo, que são apresentadas nos *frames*. No entanto, a legendagem deste curta é em espanhol e a tradução nem sempre corresponde ao que é ouvido. Tentou-se, ao máximo, transcrever as falas das personagens, mesmo assim, recomenda-se assistir à animação antes de ler esta análise.

Passa-se, então, à análise do curta, com base no Contexto, na Camada verbal, na Camada visual e na Camada sonora.

4.4.1.1 Análise do Contexto em Guaxuma

Como um texto que é, conforme já explicado, a análise de uma videoanimação e o seu uso em sala de aula precisam ser contextualizados. Assim, o direcionamento da análise do filme, bem como a leitura e o estabelecimento de relações de sentido a partir das camadas, baseiam-se no **Objetivo**, ou seja, no que se pretende trabalhar utilizando a videoanimação. No caso desta tese, objetivou-se utilizar a videoanimação para exemplificar os aspectos da Arquitetura Multimodal, tanto neste trabalho escrito

quanto no curso. Mas o propósito poderia ser, por exemplo, trabalhar com temáticas relacionadas à videoanimação (amizade, perda de pessoas amadas etc.).

Já o **Público** corresponde ao grupo ou à faixa etária de estudantes com quem se pretende trabalhar a animação que, no caso em tela, foram professores/as e futuros/as professores/as participantes do curso. Da mesma forma, poderiam ser outras faixas etárias, mas, ressalta-se, é preciso direcionar o trabalho de acordo com a idade da turma, já que, por exemplo em *Guaxuma* (2018), aparecem cenas que mostram o uso de drogas.

No que se refere à **Intertextualidade**, a do curta é feita com duas canções: *Um Oh! e um Ah!*, do cantor brasileiro Tom Zé, e *Do you realize?*, da banda estadunidense The Flaming Lips. A música *Um Oh! e um Ah!*, lançada em 1973, serve de trilha sonora para a festa que aparece no início do curta, depois que Nara apresenta a mãe, o pai e seus/suas amigos/as, explicando que “Todos eles eram meio hippies” (GUAXUMA, 2018, 1:43), conforme Figura 107. Possivelmente, a escolha por essa canção decorre do fato de o compositor fazer parte do Tropicalismo, movimento cultural brasileiro da década de 1960, marcado por inovações estéticas na música, no cinema, no teatro e no campo da poesia, que se aproxima de algumas concepções do movimento hippie, surgido nos EUA na mesma época.

Figura 107 – Momento que antecede o uso da música *Um Oh! e um Ah!* e em que a casa de Nara é apresentada.



Fonte: frame aos 1:43 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Já a música *Do you realize?*, que é de um álbum de 2002, aparece no final do filme, depois que Nara fala sobre a perda da amiga, em um acidente. Entre os versos cantados pela narradora estão: “[...] Você percebe que cada um que você conhece um dia vai morrer? / E ao invés de dizer todos os seus "adeus" - deixe-os saber / Você

percebe que a vida passa rápido / é difícil fazer as coisas boas durarem [...]”⁶³ (GUAXUMA, 2018, 12:36-13:10). É possível depreender que a escolha dessa parte da música se relaciona com o sentimento de perda de Nara, que sente falta da amiga Tayra. Talvez por isso, a música acompanhe a imagem de tsurus voando, sumindo em direção ao horizonte (Figura 108).

Figura 108 – Momento em que Nara canta trecho da música *Do you realize?* e a cena mostra os tsurus saindo em revoada.



Fonte: frame aos 12:35 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

As músicas (e a linguagem verbal) são utilizadas junto com as imagens, de tal modo que uma complementa o sentido da outra, como já explicado. Dessa forma, a análise das canções será retomada posteriormente. Passa-se, então, à análise da Camada verbal.

4.4.1.2 Análise da Camada verbal em *Guaxuma*

A Camada verbal, baseada na arquitetura textual proposta pelo ISD (BRONCKART, 2012), conforme já explicado, organiza-se por meio da **Infraestrutura** e dos **Mecanismos de textualização**. De *Guaxuma* (2018), tem-se, como **Plano geral** (que é parte da Infraestrutura), a seguinte organização: 1. Nara fala sobre o nascimento e a infância na praia; 2. Nara conta sobre os amigos da infância e Tayra, sua melhor amiga; 3. Nara fala sobre as lembranças dos momentos junto com Tayra;

⁶³ Em tradução do site Letras, a partir do original: “[...] Do you realize - that everyone you know someday will die? / And instead of saying all of your goodbyes - let them know / You realize that life goes fast / It's hard to make the good things last [...]”. (Disponível em: <https://www.letras.mus.br/flaming-lips/149531/traducao.html>. Acesso em: 4 out. 2021).

4. Nara e Tayra crescem juntas; 5. Nara se muda para um centro urbano, mas sempre volta a Guaxuma, onde se encontra com Tayra; 6. Nara e Tayra fazem tsurus de origami; 7. Tayra morre; 8. Nara fala da tristeza por causa da morte da amiga; 9. Nara reencontra Tayra em um sonho; e 10. Tsurus de origami voam em direção ao mar.

Já os/as **Participantes** da videoanimação podem ser identificados/as como sendo: **A. Interativos/as (PI)**, Nara Normande e a equipe de produção, bem como qualquer espectador/a que acesse o curta nas plataformas de vídeo; **B. Representados/as (PR)**, Nara, Tayra, amigos, familiares, areia, mar, praia, coqueiros etc.

As fases que compõem a **Sequência narrativa** podem ser identificadas da seguinte forma: *I. Situação inicial*: apresentação da infância e da amizade com Tayra (Figura 109); *II. Complicação*: morte de Tayra (Figura 110); *III. Ações*: Nara se sente triste e com medo do fantasma da Tayra (Figura 111); *IV. Resolução*: durante um sonho, Nara reencontra Tayra na praia de Guaxuma (Figura 112); *V. Situação final*: Nara e Tayra se abraçam, momento em que fica subentendida uma despedida, o que é indicado pelo abraço (Figuras 113, 114 e 115) e pelos tsurus voando (Figura 108). Entende-se que há, ainda, uma *Moral*, que fica implícita: a importância da amizade com Tayra para a vida de Nara.

Figura 109 – Identificação da fase da Situação inicial.



Fonte: frame aos 2:33 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 110 – Identificação da fase da Complicação.



Fonte: frame aos 9:22 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 111 – Identificação da fase das Ações.



Fonte: *frame* aos 10:54 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 112 – Identificação da fase da Resolução.



Fonte: *frame* aos 11:32 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 113 – Identificação da fase da Situação final – Técnica *stop-motion* com bonecos de areia.



Fonte: *frame* aos 11:45 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 114 – Identificação da fase da Situação final – Técnica modelagem de esculturas de areia.



Fonte: *frame* aos 11:47 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 115 – Identificação da fase da Situação final – Técnica areia em 2D.



Fonte: *frame* aos 11:51 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Destaca-se que o momento do abraço entre Nara e Tayra (Figuras 113, 114 e 115) foi representado pelos três frames com o objetivo de exemplificar o uso das três técnicas de animação utilizadas em *Guaxuma* (2018). Mas, também, serviu para demonstrar a importância desse momento para a narrativa, já que é o único em que as três técnicas são utilizadas para uma mesma cena. Isso porque, ao longo da narrativa, as técnicas utilizadas variam conforme a cena ou o momento da história.

Passando à **Sequência descritiva** que, geralmente, não é explicitada pelo/a narrador/a, mas manifestada por meio das imagens que compõem a animação, tem-se, como exemplo, a apresentação da casa em Guaxuma, sendo que a primeira foi alugada de um pescador, mas depois os pais construíram uma para si (Figura 107). Além disso, Nara se refere aos/às amigos/as do casal como “meio hippies”, o que fica explicitado pelas roupas e características com que são apresentados/as, conforme pode ser visto na Figura 116.

Figura 116 – Momento em que os/as amigos/as do casal são apresentados/as como hippies.



Fonte: frame aos 2:03 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Como, em videoanimações, os diálogos não costumam ser introduzidos por um/a narrador/a, por meio de verbos de elocução, e as personagens se expressam de modo direto, é necessário descrever uma cena que exemplifica a **Sequência dialogal**. Primeiramente, a cena mostra Tayra de costas (Figura 117). Ela se vira para Nara e diz (sem verbo de elocução): “Pisa onde eu pisar” (Figura 118). Em seguida, o rosto de Nara é mostrado, enquanto ela narra, em *off*⁶⁴: “Tayra era bem maloqueira” (Figura 119). E a cena mostra as duas caminhando pelas pedras (Figura 120).

Finalizando, Tayra pisa em algo e grita (sem verbo de elocução): “Ai, caceta” (Figura 121). E a cena termina mostrando o pé de Tayra, onde está fincado um ouriço-do-mar (Figura 122). A melhor compreensão da sequência – como de, basicamente, todos os sentidos expressos em uma videoanimação – requer que se assista à imagem em movimento. Na impossibilidade de fazer isso, considerando o presente

⁶⁴ Expressão utilizada no campo do jornalismo, da TV e do cinema para indicar uma locução que acontece fora da cena e o/a espectador/a não vê a imagem de quem fala, apenas escutando lhe a voz.

suporte, tenta-se reproduzir a noção por meio da sequência de *frames* que compõem as Figuras de 117 a 122.

Figura 117 – Tayra mostrada de costas.



Fonte: *frame* aos 3:19 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 118 – Tayra se vira e fala com Nara.



Fonte: *frame* aos 3:21 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 119 – Nara fala em *off*.



Fonte: *frame* aos 3:25 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 120 – Tayra e Nara caminham pelas pedras.



Fonte: *frame* aos 3:26 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 121 – Tayra pisa em algo e grita.



Fonte: *frame* aos 3:29 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 122 – Cena mostra um ouriço-do-mar fincado no pé de Tayra.



Fonte: *frame* aos 3:32 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

No que se refere aos **Mecanismos de textualização**, conforme já explicado, a Arquitetura Multimodal faz um recorte dos aspectos considerados mais necessários à compreensão dos efeitos de sentido propostos pela videoanimação, já que a concepção original de Bronckart (2012) é ampla e complexa. Sendo assim, tem-se, em *Guaxuma* (2018), como exemplo de mecanismos utilizados para demonstrar uma relação **Entre sequências**, o diálogo entre Nara e a “amiga peituda” (GUAXUMA, 2018, 2:20), que não é indicado por verbo de elocução, mas por mudança no tipo de voz em relação à da narradora.

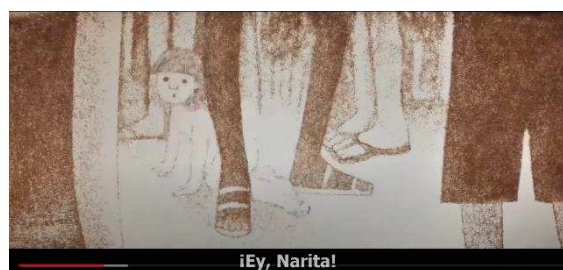
Assim, primeiramente tem-se a voz de Nara narrando: “Eu adorava quando tinha festinha lá em casa, que era quase todo fim de semana” (Figura 123). Em seguida, sem verbo de elocução, entra a voz da amiga, que diz: “Ê, Narinha!” (Figura 124). E, depois de a cena mostrar a menina abraçando a mulher, Nara retorna à narração: “Eu já era doida por peitudas” (Figura 125). Nesse trecho, acontece uma alternância entre uma sequência narrativa e uma dialogal, mas que, no caso da videoanimação, não acontece com o intermédio de um verbo de elocução, mas por meio da mudança de vozes das PR.

Figura 123 – Nara narra sobre as festas em casa.



Fonte: frame aos 1:52 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 124 – Amiga de Nara fala.



Fonte: frame aos 2:12 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 125 – Nara volta a narrar, dizendo sobre sua preferência por mulheres com seios fartos.



Fonte: frame aos 2:20 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Um exemplo de mecanismos utilizados para marcar a mudança de fase dentro da **Sequência narrativa** acontece na mudança da fase de *Situação inicial* para a de *Complicação*, na cena guiada pela frase: “Mas até as coisas que a gente acha mais fortes (Figura 126) e belas (Figura 127) podem um dia desaparecer (Figura 128)”. Nessa cena, Nara se refere à amizade dela com Tayra, que se manteve, apesar da distância e de elas terem crescido. Essa amizade termina quando Tayra sofre um acidente, o que começa a ser mostrado no momento em que há uma mudança nas imagens e as cores destas assumem tons escuros, como na Figura 128.

A mudança de fase é demonstrada pela oposição entre “coisas fortes e belas” e “podem desaparecer”, o que é feito por meio do termo “mas”. Essa modificação é expressa, ainda, por meio das imagens, já que a *Situação inicial* – a infância – é representada em tons de areia e com cores vivas (Figuras 126 e 127) e a *Complicação* – a lembrança da morte da amiga – é representada em tons de preto, vermelho, laranja e amarelo (Figura 128).

Figura 126 – Nara fala sobre sua amizade com Tayra, enquanto ambas aparecem em uma foto.



Figura 127 – Nara fala sobre sua amizade com Tayra e a foto vira um tsuru.



Fonte: *frame* aos 8:56 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Fonte: *frame* aos 9:03 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 128 – Nara começa a falar sobre a morte de Tayra.



Fonte: *frame* aos 9:07 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Para exemplificar como os mecanismos de textualização podem ser utilizados para estabelecer relações de coesão e coerência e indicar **Espaço** na narrativa, foram escolhidos dois momentos. O primeiro acontece quando o hotel abandonado aparece no curta (Figuras 129 e 130), de modo que a imagem surge à medida que Nara narra: “O único prédio de Guaxuma era um hotel abandonado que uns italianos começaram a construir e nunca terminaram” (GUAXUMA, 2018, 4:25-4:32), ou seja, a linguagem visual é utilizada para complementar a linguagem verbal.

Figura 129 – Nara fala sobre o hotel abandonado.



Fonte: *frame* aos 4:28 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 130 – Cena representa o hotel abandonado por dentro.



Fonte: *frame* aos 4:43 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

De modo semelhante acontece o segundo momento escolhido para exemplificação. Agora, as cenas, que também ilustram a narração de Nara, mostram uma mudança de lugar, quando ela deixa Guaxuma e vai para um centro urbano. Enquanto a menina fala: “Quando meus pais se separaram, fui morar longe da praia. Longe do meu pai, longe da Tayra. Aprendi a ter o mar dentro de mim” (GUAXUMA,

2018, 6:15-6:29), as imagens que aparecem remetem ao “movimento” da paisagem quando se olha-a de dentro de um veículo andando, conforme Figura 131.

Além disso, a cena mostra a mudança de Nara que, inicialmente, aparece na janela de um ônibus (Figura 132), que se transforma na janela de um prédio (Figura 134). O sentido da mudança é complementado pelo uso do enquadramento e do zoom, já que Nara começa enquadrada em plano fechado (Figura 134) e a cena vai se afastando, até o plano geral (Figuras 135 e 136). Além disso, destaca-se o uso da modalidade, já que as cores e texturas utilizadas remetem à areia, indicando o uso da técnica da areia molhada, já mencionada.

O sentido das imagens e da narração é, ainda, complementado pelos sons utilizados: de ônibus, no enquadramento em plano fechado, e de trânsito urbano, no plano aberto. Destaca-se, ainda, o *frame* da Figura 133, que mostra a reação da menina a uma freada brusca. Tal movimento abrupto, acompanhado do som correspondente à frenagem, pode ser visto como uma metáfora para a mudança que, para Nara, parece ter sido brusca e incômoda, considerando o que ela narra ao fundo.

Figura 131 – Cena representa visão de dentro de veículo em movimento.



Fonte: *frame* aos 6:18 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 132 – Nara na janela do ônibus.



Fonte: *frame* aos 6:24 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 133 – Ônibus freia bruscamente.

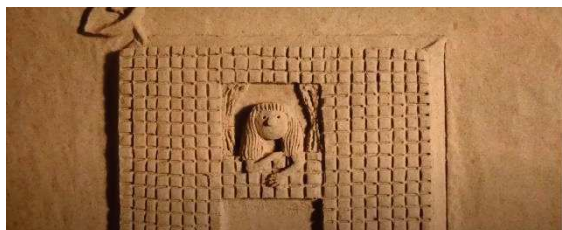


Figura 134 – Nara na janela do apartamento, em plano fechado.



Fonte: *frame* aos 6:30 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

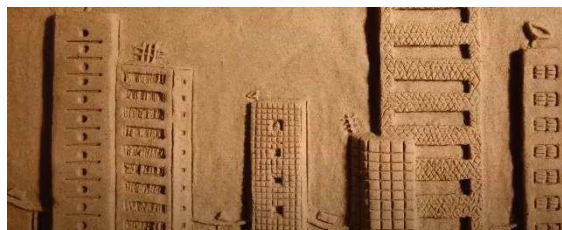
Figura 135 – Nara na janela do apartamento, em plano médio.



Fonte: *frame* aos 6:33 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Fonte: *frame* aos 6:31 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 136 – Nara na janela do apartamento, em plano aberto.



Fonte: *frame* aos 6:39 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Para indicar o **Tempo** na narrativa, pode-se utilizar como exemplo cenas que, por meio da linguagem visual, demonstram momentos diurnos e noturnos. Não há menções verbais da narradora que indiquem ser dia ou noite, mas isso fica claro na forma como as imagens são apresentadas: mais claras de dia, mais escuras de noite. Nota-se, assim, mais uma vez, a importância dos elementos visuais que, muitas vezes, apresentam informações nem sempre mencionadas verbalmente. No primeiro exemplo, pode-se ver que o passeio de Nara e Tayra pela praia acontece durante o dia, já que a cena é ensolarada e o mar ao fundo reflete o sol, conforme já visto nas Figuras 117 a 122.

Há, ainda, outra cena que demonstra a passagem do tempo e essa, sim, acompanhada de texto verbal que indica a mudança temporal. Enquanto Nara fala “Crescemos juntas, Nara e Tayra” (GUAXUMA, 2018, 5:23-5:25), a cena mostra conchinhas crescendo como se fossem os seios delas (Figura 137) e um ouriço-do-mar para representar os pelos surgindo nas axilas (Figura 138), funcionando como uma metáfora visual para duas das características da puberdade.

Figura 137 – Conchinhas representam os seios crescendo.



Fonte: *frame* aos 5:25 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 138 – Ouriço-do-mar representa pelos crescendo.



Fonte: *frame* aos 5:30 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Também é muito comum, em videoanimações, o uso de *flashbacks*, a fim de demonstrar **Retomada** de situações vividas. Essas lembranças geralmente são expressas por meio de imagens com cor, tonalidade, contraste, brilho e/ou nitidez diferentes das utilizadas ao longo da animação, justamente com o objetivo de criar contraste visual e marcar a mudança, para situar o/a espectador/a.

Um exemplo desse uso em *Guaxuma* (2018) acontece quando Nara relembra a morte da amiga. Ela não deixa claro de que forma Tayra morreu, mas esta parece não ter se recuperado de um acidente. Isso pode ser depreendido da relação entre as linguagens verbal e visual empregadas na cena. Enquanto Nara fala: “Ouvi falar que, na tradição japonesa, quando tem alguém doente na família, tem que fazer mil tsurus de origami para que a pessoa fique boa” (GUAXUMA, 2018, 9:15-9:23), a cena muda para tons de preto e cinza.

Em seguida, aparecem algumas manchas brancas (Figura 139) e, depois, aparece a imagem de duas pessoas em cima de uma moto, tendo, ao fundo, as cores preta, amarela, laranja e vermelha (Figura 140). Sucede-se uma sequência de imagens que mostram: formas abstratas, um trator (Figura 141), uma roda (Figura 142) e formas pontiagudas (Figura 143). Ao mesmo tempo, a música vai ficando mais tensa, com volume maior, e termina com o som de uma explosão. Então, a cena parece respingada em vermelho (Figura 144), até ficar completamente preta e em silêncio, apenas com a voz de Nara, que continua: “A gente parou em quase 400” (GUAXUMA, 2018, 9:42).

Figura 139 – Cena preta com manchas brancas mostram *flashback*.



Fonte: *frame* aos 9:19 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 140 – Imagem de duas pessoas em uma moto, em *flashback*.



Fonte: *frame* aos 9:26 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 141 – Cena mostra um trator.



Fonte: *frame* aos 9:29 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 142 – Cena mostra uma roda.



Fonte: *frame* aos 9:34 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 143 – Cena mostra formas pontiagudas.



Fonte: *frame* aos 9:35 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 144 – Cena mostra manchas e respingos.



Fonte: *frame* aos 9:38 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Após esse momento, a videoanimação volta a mostrar a praia, com imagens reais e as animações com as técnicas em areia. Como mencionado, é praticamente impossível separar os sentidos propostos por cada uma das linguagens empregadas na videoanimação e, por isso, na análise da Camada verbal já foram apresentadas relações com as Camadas visual e sonora. Isso porque é mais importante compreender os efeitos de sentido de trechos significativos para a narrativa do que

analisar isoladamente cada elemento que compõe uma animação. É dessa relação que depende a compreensão do todo, ou seja, uma leitura fundamentada no imbricamento de todas as camadas. Passa-se, então, à análise mais detida da Camada visual.

4.4.1.3 Análise da Camada visual em Guaxuma

Integrando os elementos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e dos 12 Princípios da Animação da Disney (THOMAS; JOHNSTON, 1995), a análise da Arquitetura Multimodal, no que se refere à Camada visual, pode começar pela compreensão do emprego da **Modalidade**. Os usos variados de *Cor*, *Iluminação* e *Brilho* já foram exemplificados por meio das Figuras 117 a 122, em que esses elementos são organizados para demonstrar que é dia, com o sol brilhando, enquanto as meninas caminham pela praia. E, também, nas Figuras 139 a 144, quando esses itens foram combinados para expressar um *flashback*.

Sendo assim, busca-se focar, agora, a *Representação* que, conforme já explicado, varia de uma abordagem mais naturalística até uma mais abstrata. Assim, a animação tem cenas que integram todo esse espectro. Além disso, as três formas como a areia é utilizada criam diferentes efeitos, de acordo com a intenção de sentido pretendida pelos/as PI produtores/as. Um exemplo está na cena com as Figuras 117 a 122, em que é possível ver que a técnica de *stop-motion* foi utilizada sobre um fundo real, de praia.

Já a cena do *flashback* (Figuras 139 a 144) se mostra mais abstrata, devido às formas, manchas e respingos utilizados para expressar o sentimento da narradora. Mesmo que, nesse caso, haja, também, imagens mais próximas do real, como a moto, as pessoas e o trator, esses elementos estão em forma de silhueta e, por isso, funcionam como ícones, logo, no limiar da abstração.

Uma cena que exemplifica o uso dos princípios de *Achatamento e Alongamento*, *Sincronia* e *Exagero* acontece quando Nara fala sobre as mudanças em Guaxuma e o afastamento dos/as amigos/as: "Não sei até quando tudo isso vai existir" (GUAXUMA, 2018, 7:12). A narração é ilustrada pela imagem de coqueiros balançando (Figuras 145 e 146), os quais dão lugar a prédios que, por sua vez, também balançam (Figuras 147 e 148).

Figura 145 – Folhas de coqueiros balançam para um lado.



Fonte: *frame* aos 7:07 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 146 – Folhas de coqueiros balançam para o outro lado.



Fonte: *frame* aos 7:08 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 147 – Prédios se encurvam para um lado.



Fonte: *frame* aos 7:12 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 148 – Prédios se encurvam para o outro lado.



Fonte: *frame* aos 7:13 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Apesar de saber-se que, ao contrário das folhas do coqueiro, prédios não se contorcem, o uso do achatamento por meio do exagero decorre, provavelmente, da intenção de criar uma sincronia com o movimento da árvore, que foi substituída pelos prédios. Considerando o que Nara narra, pode-se ver isso como uma expressão da saudade dela da praia que conheceu na infância e que mudou depois que ela cresceu.

O último aspecto modalizador das imagens é o *Apelo*, que se pode ver, por exemplo, nas Figuras 113 a 115. O uso das diferentes técnicas para representar os/as PR, especialmente Nara e Tayra na infância, pode ser uma forma de criar identificação entre PI espectador/a e PR, já que elas parecem simpáticas e fofinhas. Mas, obviamente, há apelo ao longo de toda a videoanimação, inclusive nos momentos de narração da tristeza de Nara. Como já explicado, não apenas as imagens que expressam alegria ou harmonia são consideradas apelativas, mas, sim, tudo o que é criado para se aproximar do/a espectador/a, o que, conforme já explicado, é essencial em uma animação.

No que se refere à **Metafunção representacional narrativa**, pode-se exemplificar o *Processo de ação transacional unidirecional* com o momento em que Nara arrasta a bacia (Figura 149), sendo ela a atriz, e a bacia, a meta. No momento em que só aparecem os pés de das crianças (Figura 150), tem-se o uso do *Processo de ação não transacional*.

Figura 149 – Nara arrastando a bacia.



Fonte: frame aos 3:35 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 150 – Detalhe dos pés das crianças.



Fonte: frame aos 3:51 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Nesse sentido, é possível notar que o primeiro tipo é mais comum em videoanimações, pois situa o todo, por meio das atitudes dos/as PR. Já o segundo, que está diretamente relacionado ao uso do enquadramento em plano fechado, é um recurso que, em contraste, busca ressaltar detalhes significativos para a cena. Provavelmente, o destaque dos pés das crianças busca dar ênfase ao estilo de vida natural delas, bem como mostrar o pouco de água que cai da bacia, enquanto elas a carregam.

Logo depois, quando o reflexo de Tayra na água (Figura 151) se torna o reflexo de Nara no espelho (Figura 152), tem-se um exemplo do uso do *Processo de reação transacional*. As imagens ilustram o que Nara fala: “Eu acreditava que conseguia ver a minha alma através do espelho” (Figura 152). O uso desse processo, em que Tayra e Nara, as PR, são reatoras e fenômenos, ao mesmo tempo, pode ser visto como uma forma de representar a identificação que elas tinham como amigas.

Figura 151 – Tayra se vendo no reflexo da água.



Fonte: *frame* aos 3:54 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 152 – Nara se vendo no reflexo do espelho.



Fonte: *frame* aos 4:01 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Nessa cena, é possível notar, ainda, o efeito provocado pela relação entre as linguagens visual, verbal e sonora. Enquanto se olha no espelho, Nara diz: “Eu sou eu. Eu sou eu. Eu sou eu. Eu... sou... eu” (GUAXUMA, 2018, 4:05-4:17), só que a última oração é dita com uma alteração na voz da narradora, que fica mais lenta e grave. Em seguida, Nara continua, em *off*: “E morria de medo” (GUAXUMA, 2018, 4:19). E Tayra chega, dando um susto na amiga. A relação entre esses três trechos narrados e a forma como a narradora articula os sons no segundo pode criar um sentido de tensão. Mas, também, são provas do cunho autobiográfico da videoanimação, já que Nara fala sobre si, sobre suas manias e seus medos.

No que se refere aos princípios da *Antecipação*, do *Movimento residual* e do *Movimento de ondas* e de *Aceleração e Desaceleração*, eles podem ser exemplificados na cena de *flashback*, sobre o acidente de Tayra, conforme Figuras 139 a 144. Tem-se, então, a cena escura (Figura 139) como um indício de que se trata de uma lembrança sombria, antecipando o que será contado em seguida. Além disso, na cena aparece uma moto com duas pessoas (Figura 140), um exemplo de aceleração, que provoca um movimento residual nos cabelos da mulher na garupa, os quais ficam levantados para trás.

O aceleramento também se apresenta na sequência de imagens que aparece em seguida: um trator (Figura 141) e uma espécie de serra circular (Figura 142), tudo em meio a formas variadas. As cenas ficam mais rápidas, assim como a música, que fica mais tensa, até que se ouve uma freada brusca e tudo fica em silêncio. Como já mencionado, a orquestração da sonoplastia com as imagens é fundamental para o efeito de sentido pretendido pela cena.

Por sua vez, as *Circunstâncias* podem ser exemplificadas no momento em que a morte de Tayra é mostrada, com uma menina de areia deitada em um caixão e coberta de tsurus (Figura 155), estando sob a chuva. A menina no caixão vai sendo revelada pelo andar da câmera (Figuras 153 e 154), em uma *Perspectiva subjetiva*, juntamente com o uso do *Enquadramento*, que passa do plano fechado (Figuras 153 e 154) ao plano aberto e à *Perspectiva objetiva* (Figura 155). Ou seja, o movimento da câmera conduz o olhar do/a espectador/a, não revelando tudo, a princípio.

Figura 153 – Enquadramento em plano fechado mostra tsurus coloridos.



Fonte: *frame* aos 10:24 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 154 – Enquadramento em plano fechado mostra tsurus coloridos, mãos e braços.



Fonte: *frame* aos 10:31 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 155 – Enquadramento em plano aberto mostra menina de areia coberta de tsurus, dentro de um caixão, em um cemitério.



Fonte: *frame* aos 10:33 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

A morte pode ser compreendida pelo/a espectador/a por meio das *Circunstâncias*, já que *Cenário e composição de cena* caracterizam um cemitério, pois se pode ver, conforme *frame* da Figura 155, um gramado e lápides com flores. Além disso, a menina de areia está deitada, com as mãos sobre o ventre (postura comum a defuntos em velórios), dentro de um caixão (o que pode ser notado pelo formato tradicional

deste), demonstrando o uso das circunstâncias de *Meios e artefatos e Ações secundárias*. As flores junto a pedras quadradas no chão e estas sobre o gramado podem ser vistas como um exemplo da circunstância de *Acompanhamento*, já que são atributos simbólicos, mas não se relacionam diretamente com a PR principal da cena.

Como já mencionado, é possível notar que a narradora não fala que a amiga morreu. Ela fala sobre: as coisas fortes e belas que um dia desaparecem; a lenda dos tsurus; a vida ser como Guaxuma no inverno; a chuva, quando é mostrado o caixão com uma menina de areia coberta de tsurus; e sonhar com o fantasma da amiga. Dessa forma, pode-se notar que a morte de Tayra fica indicada pelas metáforas verbais e visuais de que Nara se utiliza.

Passando à **Metafunção interativa**, pode-se observar que, em *Guaxuma* (2018), predomina o *Olhar de exposição*, o que pode ser exemplificado por *frames* já analisados, como os das Figuras 107, 111, 115, 120, 124, 129, 138, 152, entre outros. Já o *Olhar de interpelação* aparece em *frames* como os das Figuras 118, 125, 134 que, conforme já explicado, buscam criar uma ligação entre PR e PI espectador/a.

Também o *Enquadramento* já foi analisado, porque seu efeito geralmente está associado a outro recurso imagético, como o *Zoom*, conforme visto nas Figuras 134 a 136 (Nara vista na janela do apartamento, que se encontra em um centro urbano). Ou, ainda, o enquadre das Figuras 153 a 155 (Tayra revelada no caixão) que, por não demonstrar logo o que pretende, também exemplifica o uso da *Perspectiva subjetiva*, conforme explicado anteriormente. Da mesma forma aconteceu com o uso da *Perspectiva objetiva*, que predomina no curta.

Por último, o princípio da *Solidez do desenho* pode ser exemplificado pela cena em que Nara e Tayra se abraçam na praia, já que as duas são representadas em formato de boneco de areia e, em todas as técnicas (Figuras 113 a 115) e de todos os ângulos e enquadramentos (Figuras 156 a 159), os bonecos têm a mesma proporção, condizente com o que se esperaria de uma pessoa real. Aqui também aparece o uso do enquadramento, que vai do plano geral ao plano fechado.

Figura 156 – Nara e Tayra se abraçam, enquadramento em plano superaberto.



Fonte: *frame* aos 11:37 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 157 – Nara e Tayra se abraçam, enquadramento em plano aberto.



Fonte: *frame* aos 11:39 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 158 – Nara e Tayra se abraçam, enquadramento em plano médio.



Fonte: *frame* aos 11:40 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Figura 159 – Nara e Tayra se abraçam, enquadramento em plano fechado.



Fonte: *frame* aos 11:43 da videoanimação *Guaxuma* (2018).

Finaliza-se a análise da Camada visual com a **Metafunção composicional**, começando pelo *Valor informacional*. Assim, por exemplo, na cena que mostra o acidente de Tayra, a moto (Figura 140) vai da esquerda (*Dado/já conhecido*) para a direita (*Novo/desconhecido*), e acontece o acidente. Já o trator (Figura 141) vem na direção contrária, como se para colidir com a moto, ou seja, vem do campo do novo, do inesperado, mas, também, ele pode ser visto como uma metáfora para a dor da perda, que destrói como um trator.

Em seguida, a serra circular (Figura 142) corta de baixo (*Real*) para cima (*Ideal*), como se a realidade fosse cortada e a perda de Tayra fosse um pesadelo, que está no plano das ideias. Logo após, em meio às formas mostradas com areia colorida (vermelho, laranja e amarelo), há um movimento de curvas, que desce na cena, podendo funcionar como uma metáfora para indicar que algo que era para ser um pesadelo é realidade, vem para o campo do real.

Há, então, uma explosão na imagem, acompanhada do som da batida. E, durante toda a animação, os elementos principais ocupam o *Centro* da imagem, a fim de receber destaque para transmitir o sentimento pretendido pela cena – ver, por exemplo, Figuras 155 e 159. E, finalmente, a *Saliência*, cujo exemplo se encontra na cena mostrada nas Figuras 137 e 138: para indicar a chegada das meninas à adolescência, as conchinhas vão surgindo, ganhando saliência e, nesse caso, destaque.

4.4.1.4 Análise da Camada sonora em Guaxuma

Apesar de já abordada anteriormente, por causa da relação com as Camadas verbal e visual, é necessário um exame maior da Camada sonora de *Guaxuma* (2018). Isso começa na compreensão das **Vozes** que, no curta, reúnem: a da *Narradora* Nara; as das *Personagens*, mais especificamente a da amiga peituda (ver análise das Figuras 123 a 125) e a de Tayra (ver análise das Figuras 117 a 122), cujas diferenças se apresentam pelo timbre de voz, decorrente da dublagem por diferentes atrizes (que não foram identificadas nos créditos). Há, ainda, as vozes *Sociais*, por exemplo, na relação feita entre hippies e o consumo de maconha (Figura 123), durante a cena em que Nara apresenta a mãe, o pai e os/as amigos/as deste/a.

Na videoanimação foram utilizadas duas *Músicas*: *Um Oh!* e *um Ah!* e *Do you realize?* que, como já explicado na análise das relações de intertextualidade, são fundamentais para os efeitos de sentido pretendidos nas respectivas cenas para as quais servem se pano de fundo ou de trilha sonora. Há, ainda, o momento da lembrança da morte de Tayra (Figuras 139 a 144), em que, a princípio, não há música, mas, depois, entra uma canção instrumental, que vai ficando mais tensa e com maior volume, até o som da batida e o silêncio.

A cena supramencionada pode ser utilizada para exemplificar, ainda, o uso de *Efeitos sonoros*: da moto, do trator, da serra, da batida, uma vez que esses sons contribuem para os efeitos de sentido pretendidos pelo filme e, sem o uso deles, a cena provavelmente teria menos impacto sobre o/a espectador/a. E o *Silêncio*, cuja importância já foi mencionada na cena da morte de Tayra. Assim, depois da música tensa, dos efeitos sonoros e do som da freada, há um silêncio e a tela fica preta, sem imagens. Depois disso, entra a voz triste da narradora e o som do mar. Entende-se que a ausência de qualquer recurso sonoro nesse momento é necessária para marcar uma pausa, uma ruptura, a morte da amiga que, agora, está em silêncio.

Com a análise das camadas que compõem a videoanimação, buscou-se, mais do que exemplificar a aplicabilidade da Arquitetura Multimodal, demonstrar que esse referencial pode ser utilizado para sustentar o trabalho com animações em sala de aula. A riqueza desse gênero multimodal permite diferentes abordagens didáticas e, no caso de *Guaxuma* (2018), pode ser feito um trabalho com a intertextualidade provocada pelas letras das músicas, abarcando, por exemplo, o motivo do uso de uma canção onomatopaica como a de Tom Zé servindo de fundo para uma festa hippie.

Já a música em inglês da banda The Flaming Lips pode motivar uma atividade interdisciplinar com a disciplina de Língua Inglesa, além, é claro, dos motivos possíveis para o uso da música, conforme já analisado. As canções servem, ainda, para que a turma realize pesquisas e conheça mais sobre seus compositores e intérpretes, bem como sobre a época em que essas obras artísticas foram criadas.

Há, ainda, um trabalho possível de intergenericidade, já que *Guaxuma* (2018) é um filme autobiográfico que, por isso, guarda semelhanças com outros gêneros dos campos de atuação da vida cotidiana e da vida pessoal, por exemplo: diário, relato pessoal, blog, vlog etc. Além disso, as legendas em Língua Espanhola também são um bom caminho para o trabalho com o curta.

A proposta desta análise não é que os/as professores/as ensinem aos/às alunos/as as nomenclaturas que compõem as camadas de sentido pensadas pela Arquitetura Multimodal. Mas que aqueles/as, conhecendo tais recursos, possam contribuir para despertar, nestes/as, um olhar mais aguçado em relação ao que veem, não apenas em videoanimações, mas em todos os textos que leem/veem/ouvem. É importante que se aprenda a ver além, compreendendo as intenções presentes nas escolhas composicionais de quem produz um texto. E a Arquitetura Multimodal se pretende uma ferramenta que pode contribuir para isso.

Apesar de baseada em referenciais teóricos consolidados, essa proposta de teoria é nova e, por isso, ainda dependente de ajustes que decorrerão de sua aplicação. Nesse sentido, a Arquitetura Multimodal não se pretende finalizada ou autossuficiente, mas apenas mais uma contribuição para a leitura de textos multissemióticos, sobretudo considerando a dificuldade de se encontrar referenciais voltados para a análise de videoanimações com objetivos educacionais.

O curso que se propôs como metodologia para esta tese buscou, nessa direção, apresentar a Arquitetura Multimodal para futuros/as professores/as e para docentes que já estão em sala de aula, a fim de verificar se essa teoria pode ser útil aos

processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Mas as atividades síncronas e assíncronas serviram, também, para aprimorar a Arquitetura Multimodal, de modo que ela possa, efetivamente, contribuir para o estudo de videoanimações. Passa-se, então, à descrição da metodologia utilizada nesta pesquisa.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A abordagem metodológica proposta para esta pesquisa se organizou em duas etapas, que estiveram imbricadas: o desenvolvimento da Arquitetura Multimodal, uma teoria de análise para o gênero videoanimação, e a organização do curso on-line de formação docente *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa*.

No que se refere à primeira etapa, conforme apresentado anteriormente, foi realizado um levantamento bibliográfico e webliográfico, para o desenvolvimento da Arquitetura Multimodal. Como descrito, essa teoria para análise de videoanimações foi proposta a partir dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2012), especificamente no que se refere à arquitetura textual; da Gramática do Design Visual – GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006); e dos 12 Princípios da Animação (THOMAS; JOHNSTON, 1995).

Enquanto o ISD ofereceu suporte à análise verbal do gênero e a sua organização textual, a GDV e os 12 Princípios permitiram a análise da parte imagética, já que a videoanimação é multimodal, por reunir linguagem verbal (oral e escrita), imagens (estáticas e em movimento), sons, gestos, cores: múltiplas semioses que, inter-relacionadas, constroem o sentido de leitura e compreensão da videoanimação. Além das teorias que deram origem aos construtos teóricos mencionados, foram utilizadas referências de seguidores/as desses estudos (LEAL, 2011; BRITO; PIMENTA, 2009; SATO, 2015; entre outros/as).

Buscando oferecer ferramentas para a transposição didática da teoria sobre o gênero videoanimação, passou-se à segunda etapa da pesquisa: a organização de um curso de formação docente, descrito por meio de um design educacional (MATTAR, 2014). Essa intervenção foi objeto de um projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (CEP/UFJF), que autorizou a realização da pesquisa envolvendo seres humanos, por meio do Parecer Consubstanciado nº 4.124.487, de 30 de junho de 2020, conforme Anexo A.

Voltado para licenciandos/as em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e professores/as de Língua Portuguesa da rede pública da mesma cidade, o curso ofereceu 50 vagas. Com duração de 40h, o curso teve formato virtual (MORAN,

2017)⁶⁵. O material de análise desta pesquisa é composto pelo registro dos encontros síncronos e pelas postagens das atividades assíncronas dos/as cursistas, o que foi descrito e analisado sob a perspectiva qualitativa (ANDRÉ, 2011), detalhada na próxima seção, ainda que dados quantitativos também tenham sido utilizados. Essa abordagem tem como foco analisar as construções elaboradas pelos/as participantes sobre o que aprenderam no curso e como podem utilizar, em suas aulas de Língua Portuguesa, o que foi aprendido. Dessa forma, pretendeu-se, com a interpretação das informações reunidas, observar se a Arquitetura Multimodal, teoria de análise para o gênero videoanimação, elaborada no contexto desta pesquisa, foi pertinente para os/as participantes.

Nesse sentido, o presente capítulo divide-se em duas partes: primeiramente, a apresentação do paradigma de pesquisa, com a descrição da metodologia de análise das informações reunidas, cuja abordagem, como mencionado, foi qualitativa (ANDRÉ, 2011), de natureza aplicada e com objetivos descritivo e exploratório (GIL, 2002). Em seguida, trata-se dos instrumentos de pesquisa, com a descrição dos procedimentos e das técnicas utilizadas para a reunião desses subsídios: o curso de formação docente, descrevendo os objetivos e a forma de organização do curso, que se deu por meio de um design educacional (MATTAR, 2014).

5.1 PARADIGMA DE PESQUISA

Esta seção trata detalhadamente do modelo de pesquisa escolhido para a presente pesquisa e, portanto, primeiramente, justifica-se a abordagem qualitativa, passando, em seguida, à explicação sobre a escolha pela natureza aplicada e pelos objetivos descritivo e exploratório, que foram atingidos por meio do curso baseado em um Design Educacional (MATTAR, 2014). As informações da pesquisa empírica decorrem da participação dos/as inscitos/as no curso sobre videoanimação, de acordo com registros escritos – relativos às atividades assíncronas – e em vídeo – a gravação dos encontros síncronos.

⁶⁵ Inicialmente, escolheu-se o formato semipresencial para a realização do curso. Porém, a necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia de Corona virus disease, ou doença do coronavírus, em português, cujos primeiros casos foram divulgados em 2019 (e, por isso, a sigla Covid-19) exigiu a alteração para um curso totalmente a distância.

Para a análise desses subsídios, foi realizada uma abordagem qualitativa, a qual é assim caracterizada, segundo Marli André (2011), não apenas porque se contrapõe ao modelo quantitativista de pesquisa, mas por defender uma visão holística de fenômenos, o que quer dizer que leva em conta as inter-relações dos diversos componentes de uma situação. Essa abordagem (ou paradigma) para a pesquisa qualitativa faz com que ela também seja chamada de naturalística ou naturalista, o que implica dizer que ela é o estudo de um fenômeno em seu caráter natural, sem envolver a manipulação de variáveis ou tratamentos experimentais.

Em consonância com a autora supramencionada, faz-se necessário um esclarecimento sobre a pesquisa qualitativa, termo que, muitas vezes, é utilizado de forma generalizada e, não raro, equivocadamente. Assim, segundo André (2011), muitas vezes é chamado de qualitativo qualquer estudo que não envolva números, independentemente da excelência da pesquisa realizada. É preciso superar a mera oposição entre qualitativo e quantitativo, já que esses conceitos podem estar inter-relacionados, deslocando o foco para questões mais importantes, como a natureza, os processos de produção e de uso do conhecimento científico, os critérios de seleção e de avaliação das informações reunidas, entre outros. Por isso, André (2011, posição 144) defende a “necessidade de reservar os termos qualitativo e quantitativo para designar o tipo de dado coletado e [sugere] o emprego de termos mais precisos quando se quiser identificar diferentes modalidades de pesquisa”.

No caso desta tese, o enfoque qualitativo decorre da necessidade de compreender as produções dos/as participantes do curso, levando em consideração o contexto de cada um/a deles/as, bem como das relações que estabeleceram entre si, como turma, e, também, como lidaram com o material didático do curso. Como a autora supramencionada indica, a abordagem qualitativa designa o tipo de dado obtido que, neste trabalho, teve natureza aplicada e objetivos descritivo e exploratório, que foram atingidos por meio do curso baseado em um Design Educacional, sobre o que trata o final desta seção.

Antes, porém, explica-se a escolha pela natureza aplicada e pelos objetivos descritivo e exploratório, baseando-se nos apontamentos de Antonio Carlos Gil (2002). Segundo este autor, a natureza de uma pesquisa pode ser classificada em dois grandes grupos: pura ou aplicada. A primeira advém de razões da ordem intelectual, decorrendo do “desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer”, enquanto a pesquisa aplicada relaciona-se a razões de ordem prática e ao “desejo de

conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz” (GIL, 2002, p. 17).

Com base nos parâmetros do autor mencionado, esta pesquisa é, ainda, descritiva e exploratória. Primeiramente, é descritiva, porque tem como objetivo estabelecer relações entre variáveis, por meio de uma descrição de grupos e de atitudes desempenhadas por estes. Além disso, porque busca descobrir teorias já existentes, relacionando-as, a fim de resolver um problema. Por isso, é também exploratória, já que objetiva aprimorar ideias, adicionando novas propostas a um fato e analisando as implicações dessa agregação de novos conhecimentos a uma situação já conhecida.

Essas configurações se aplicam à presente tese, porque esta pesquisa tem como objetivos primários: desenvolver uma teoria de análise semiótica para videoanimações; e oferecer ferramentas didático-pedagógicas que possibilitem aos/as professores/as abordarem esse gênero no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Ou seja, um novo conceito é elaborado e aplicado, com vistas a contribuir para aprimorar a prática docente. Essa aplicação acontece por meio de um curso de formação docente, sobre o qual são descritos, no próximo capítulo, os objetivos planejados, as atividades realizadas, os recursos e ferramentas utilizados, as avaliações aplicadas e os resultados obtidos.

Eu⁶⁶ fui a mediadora do curso, realizando a observação participante, tanto nos momentos síncronos quanto na leitura das atividades assíncronas. A geração de registros⁶⁷ foi feita por meio da descrição do curso e das interações realizadas entre os/as participantes e destes/as comigo, durante a realização das atividades assíncronas e a participação nos encontros síncronos. Também foram considerados registros as avaliações: inicial (Atividade 1), para o levantamento das demandas dos/as participantes, e final (Atividade 10), para a constatação de se os resultados esperados foram atingidos, ou seja, se o curso conseguiu contribuir para a formação

⁶⁶ Apesar da escolha pela escrita em 3ª pessoa, ao longo de toda a tese, em alguns momentos e, sobretudo no Capítulo 6, assumo a 1ª pessoa, por considerar tal escrita mais adequada à descrição e análise do curso, já que eu o organizei e ministrei.

⁶⁷ Apesar de se reconhecer o uso tradicional e corrente do termo *coleta de dados*, no que se refere às práticas de pesquisa, prefere-se o termo *geração de registros*, em consonância com Leroy (2020), buscando ressaltar um aspecto mais humanista para a pesquisa, em detrimento do caráter cientificado típico da ciência positivista associada ao primeiro termo.

dos/as participantes. Passa-se, então, à apresentação do curso, que foi organizado por meio de um design educacional.

5.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Escolheu-se realizar uma pesquisa aplicada, pois acredita-se que o conhecimento elaborado no meio acadêmico deve circular e fomentar o desenvolvimento de novos paradigmas, especialmente aqueles relacionados à prática docente. Defende-se que a importância de uma teoria voltada para a formação de professores/as se torna mais contundente se ela pode contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, estabeleceu-se, como instrumento de pesquisa, a organização de um curso de formação docente, sobre o qual se falará brevemente neste momento, aprofundando sua descrição no capítulo seguinte.

Tendo como público alunos/as de todos os períodos da Licenciatura em Letras da UFLA, bem como professores/as de Língua Portuguesa da rede pública de educação de Lavras, a divulgação do curso foi realizada por meio de postagens no WhatsApp, em grupos que reuniam o público supramencionado. Tanto as inscrições quanto a emissão de certificado utilizaram o Sistema Integrado de Gestão (SIG) da UFLA. Já o suporte digital para o curso foi o Google Classroom.

O curso ofereceu 50 vagas, mas teve 58 pessoas adicionadas à turma do Classroom, porque já se esperava uma taxa de desistência. A duração do curso foi de 40 horas, em formato virtual, ao longo de um mês, com atividades síncronas e assíncronas que aconteceram entre os dias 13 de setembro e 8 de outubro de 2021.

A justificativa pela escolha por educação a distância (EaD) decorre da compreensão, em consonância com Moran (2017, posição 824), de que esse sistema “mostra-se o mais promissor para o ensino nos diversos níveis, principalmente no superior. Combina o melhor da presença física com situações em que a distância pode ser mais útil, na relação custo-benefício”. Dessa forma, segundo esse autor, informações e materiais didáticos podem ser disponibilizados via ambiente virtual, deixando os momentos presenciais – nesse caso, virtualmente – para discussões mais aprofundadas.

As escolhas relacionadas ao curso decorrem, também, da experiência adquirida com a realização de outro curso de formação docente, organizado e ministrado por mim, o qual foi tema da minha dissertação de mestrado (DIAS, 2017). Os

aprendizados decorrentes daquele curso serviram para aprimorar a elaboração deste. A começar pelo desenvolvimento de um design educacional (MATTAR, 2014), em vez de um design instrucional, como o utilizado em 2017. O próximo tópico detalha os aspectos considerados para o formato de design escolhido.

5.2.1 O design educacional do curso sobre videoanimação

Segundo João Mattar (2014), a diferença entre design instrucional (DI deste ponto em diante) e design educacional (DE deste ponto em diante) começa pela diferença entre os termos *instrução* e *educação*. Uma consulta ao dicionário⁶⁸ permite ver que a instrução está relacionada à transmissão de conhecimentos, à explicação sobre o uso de algo ou mesmo um código que determina uma operação a ser executada. Já a educação trata de um processo que visa ao desenvolvimento dos aspectos físico, intelectual e moral do ser humano, com o objetivo de garantir a integração social e a formação cidadã. Nesse sentido, Mattar (2014), recordando uma concepção de Madaus e Kellaghan (2000), vê a educação como uma viagem:

O currículo é uma rota pela qual os alunos viajam; o professor é um guia e um acompanhante experiente; cada viajante será afetado diferentemente pela jornada; os efeitos são uma função tanto dos interesses, predileções, objetivos e inteligência do viajante, quanto dos contornos da rota; essa variabilidade não é somente inevitável, mas maravilhosa e desejável; nenhum esforço é feito para antecipar a natureza exata do efeito no viajante, mas um grande esforço é feito para traçar a rota de forma que a viagem seja tão rica, fascinante e memorável quanto possível (MATTAR, 2014, p. 145-146).

Essa metáfora serve para reforçar a diferença entre instrução e educação, já que, enquanto aquela funciona como uma forma de dar ferramentas e manuais para a realização de procedimentos, esta é mais ampla e envolve os processos completos de ensino e aprendizagem, que até podem incluir formas de instrução, mas não se limitam a elas.

Associadas a essas definições estão as características do DI e do DE, que se diferenciam inclusive pela origem, já que o DI surgiu na época da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), como forma de treinamento de soldados. Além disso, ele se

⁶⁸ A consulta foi realizada no dicionário on-line de Língua Portuguesa Michaelis, disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 3 jul. 2020.

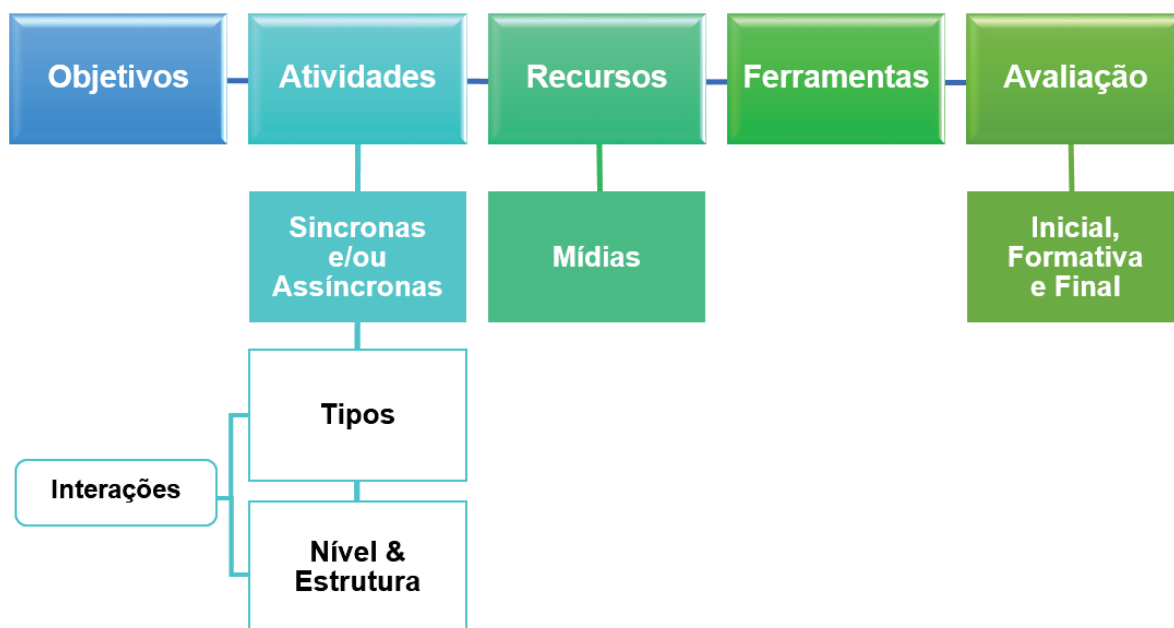
desenvolveu no contexto da Guerra Fria (1947-1989) e da corrida espacial, marcada pela necessidade de aprimoramento técnico dos profissionais envolvidos com o desenvolvimento de equipamentos. Por outro lado, o DE, segundo Mattar (2014), parece um conceito mais adequado ao cenário contemporâneo, marcado pelo desenvolvimento das TDIC, pois carrega a ideia de diálogo e construção. Esse autor reúne, então, alguns pontos de comparação entre DI e DE.

Enquanto o DI tem relação com um ensino estruturado, com objetivos de aprendizagem fixos e rígidos, o DE baseia-se em objetivos flexíveis. Para o DI, o/a professor/a é visto como tutor/a, transmissor/a de conteúdos apenas, ficando a estruturação do currículo de ensino a cargo de um/a profissional específico/a: o/a designer instrucional. Enquanto isso, no DE, o/a professor/a assume plenamente a função docente, sendo autor/a e podendo, inclusive, ser ele/ela próprio/a o/a designer educacional. O currículo do DI é baseado em conteúdo, vendo o/a aluno/a como um/a mero/a receptor/a do ensino, enquanto o DE considera uma diversidade de atividades e interações, entendendo o/a aluno/a como protagonista de sua aprendizagem.

Além disso, em uma estrutura de DI, as atividades são estabelecidas previamente e apenas aplicadas, já no DE as atividades são planejadas de modo geral, mas vão sendo reelaboradas e construídas colaborativamente durante os processos de ensino e aprendizagem. No DI, essas atividades são feitas por meio de testes de múltipla escolha e bancos de questões, ficando a avaliação limitada a rubricas definidas a partir de matrizes, enquanto o DE baseia-se em projetos e portfólios, com múltiplos processos de avaliação (MATTAR, 2014).

O autor supramencionado organiza, então, um modelo para o design de atividades e interações em EaD, conforme Esquema 16, o qual se utiliza como referencial para o curso que é tema desta pesquisa.

Esquema 16 – Modelo para o Design de Atividades e Interações em EaD.



Fonte: adaptado de Mattar (2014, p. 140).

Passa-se, então, à descrição de cada um dos cinco itens principais, demonstrando como eles se apresentaram no curso *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa*, cujo design educacional está disponível no Apêndice A.

5.2.1.1 Objetivos

O objetivo de um DE decorre da análise das necessidades de aprendizagem, que devem determinar aquilo que precisa ser ensinado, de acordo com Mattar (2014). Essa necessidade pode ser averiguada ou já ser pré-definida, mas os caminhos percorridos nesse processo podem – e devem – ser ajustados enquanto se caminha. Nesse sentido, é preciso considerar, tanto o contexto em que os/as alunos/as aprenderão, ou seja, o ambiente de aprendizagem, quanto onde eles/elas aplicarão o que aprenderam.

Para tanto, é necessário conhecer os/as alunos/as, já que “os aprendizes não são iguais, nem iguais aos designers e professores. Se não partirmos do nosso público-alvo, corremos o risco de planejar e desenvolver um ensino que não é apropriado para ninguém” (MATTAR, 2014, 57). É claro que um DE pode ser planejado antes de se conhecer os/as alunos/as, mas é preciso que o/a designer educacional esteja aberto/a

a revisá-lo e fazer os ajustes necessários, depois de conhecer de modo mais detalhado os/as aprendizes.

No que se refere ao curso, ele teve como público futuros/as professores/as e professores/as que já atuam em sala de aula, pois, como já mencionado, foram oferecidas 50 vagas, destinadas a licenciandos/as em Letras da UFLA e a professores/as de Língua Portuguesa da rede pública de Lavras. Os/as graduandos/as poderiam ser de qualquer período do curso e os/as professores/as poderiam atuar no Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio. No entanto, ambos os públicos deveriam ter mais de 18 anos e tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice B.

Antes de começarem o curso, os/as participantes tiveram que preencher um formulário, que correspondeu à Atividade 1, com o TCLE e uma Avaliação de demanda. Assim, foi possível conhecer mais sobre os/as inscitos/as (gênero, idade, formação, ocupação etc.), seus conhecimentos prévios e suas expectativas. Esses registros serviram, inclusive, para a realização de ajustes no planejamento inicial do DE do curso, afinando os objetivos gerais e as necessidades de aprendizagem pré-estabelecidos.

Considerando esse público, o curso teve como objetivos: oferecer ferramentas didático-pedagógicas que possibilitem aos/às professores/as abordarem o gênero videoanimação no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; contribuir para a formação inicial de licenciandos/as em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA); e colaborar para a formação continuada de professores/as de Língua Portuguesa da cidade de Lavras, Minas Gerais. Ou seja, com base no referencial de Mattar (2014), partiu-se de uma suposta necessidade geral de aprendizagem, a qual foi ajustada de acordo com as demandas dos/as participantes, conforme descrito no Capítulo 6.

5.2.1.2 Atividades

De acordo com o que explica Mattar (2014), é preciso tomar cuidado para não se confundir os objetivos de aprendizagem com as atividades e as avaliações. Dessa forma, as atividades são o meio para se atingir os objetivos, que são o fim do processo, o qual pode ser avaliado por meio de diferentes instrumentos. Nesse sentido, as atividades devem ser pensadas de modo contextualizado e articulado com a realidade

dos/as participantes, já que: “uma coisa é olhar para o próprio umbigo e fazer um minissumário do que será ensinado; outra coisa é olhar para o futuro e procurar indicar o que esperamos que os alunos sejam capazes de fazer, após a aprendizagem” (MATTAR, 2014, p. 81).

Tendo isso em mente, com o curso, esperava-se que os/as alunos/as fossem capazes de utilizar com desenvoltura diferentes videoanimações, em suas práticas pedagógicas. Por isso, o curso se organizou a partir de atividades variadas, com base em referências teóricas que contribuíssem para que os/as participantes conhecessem, desde algumas legislações que incluem, no currículo escolar, o trabalho com gêneros multimodais e TDIC, até instrumentos semióticos para auxiliar na análise das múltiplas linguagens que compõem as videoanimações. Para tanto, conforme será descrito no próximo capítulo, as atividades fizeram uso de diferentes recursos.

5.2.1.3 Recursos

Os recursos de um DE são os materiais didáticos utilizados, os quais não precisam, necessariamente, ser elaborados pelo/a professor/a-designer educacional. Conforme explica Mattar (2014), a internet permite o acesso a um vasto conteúdo, de qualidade e uso gratuito, que amplia as opções do/a professor/a. No entanto, justamente por isso, é necessário que ele/ela saiba avaliar e selecionar, em meio a essa abundância, levando em conta os objetivos de aprendizagem do DE.

Considerando o contexto contemporâneo e o uso cada vez maior das tecnologias digitais, Mattar (2014) ainda destaca a importância do material multimídia para a aprendizagem. Nesse sentido, segundo Richard Mayer (2020), o aprendizado é mais significativo quando decorre de uma combinação entre imagens e palavras, porque a associação entre os conteúdos nos dois tipos de linguagem permite assimilar melhor um conteúdo.

Tal pressuposto teórico vai ao encontro do principal recurso que foi utilizado no curso: a videoanimação. Sabe-se que os princípios estabelecidos por Mayer (2020) foram pensados para auxiliar na elaboração de materiais didáticos mais atrativos para o/a aluno/a. No entanto, pode-se aplicar essa noção a materiais já prontos, como a videoanimação, a qual pode funcionar como recurso didático do qual os/as participantes do curso lançarão mão em suas práticas em sala de aula. Mas, durante o curso, associadas a outros textos, como artigos acadêmicos, a videoanimação

também foi base para a formação docente, já que se pretendeu dar aos/as professores/as condições de trabalhar com esse gênero, oferecendo-lhes caminhos possíveis.

Mayer (2020) ainda discorre sobre formas de representar o conhecimento, por meio de imagens e esquemas (fluxograma, comparação, árvore, lista, hierarquia etc.), para facilitar a aproximação de um tema com os/as aprendizes. Essa noção foi seguida na elaboração do curso, já que foram feitos mapas mentais que auxiliaram na compreensão do ISD, da GDV e da Arquitetura Multimodal. Além disso, para os encontros síncronos, foram criados slides em Prezi e PowerPoint, a fim de tornar o conteúdo mais acessível, conforme será descrito no próximo capítulo.

5.2.1.4 Ferramentas

As mudanças socioculturais decorrentes do uso das tecnologias digitais influenciam, também, a educação, conforme salienta Mattar (2014): tanto no caso dos ambientes presenciais, com a mudança do layout das salas de aula, quanto no caso da EaD, com o desenvolvimento de variadas ferramentas de ensino-aprendizagem. Presencialmente, as carteiras enfileiradas de frente para a lousa e o/a professor/a têm sido substituídas por espaços amplos em que se reúnem pequenos grupos que interagem para construir conhecimento conjuntamente.

Essa nova forma de fazer educação influencia, também, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que, além de plataformas de apoio como o Moodle, um dos mais utilizados em EaD, começam a incluir as redes sociais, os mundos virtuais em 3D e os aplicativos para dispositivos móveis. No curso foi utilizado o Google Classroom, já que, durante a pandemia, esse foi um aplicativo muito acessado pelos/as alunos/as da UFLA e pelos/as professores/as das escolas públicas, a fim de assistirem e ministrarem aulas. Pelo mesmo motivo, para os encontros síncronos, foi utilizado o Google Meet, que possibilitou a realização das videoaulas ao vivo. Logo, a familiaridade dos/as participantes com essas ferramentas foi o que motivou a escolha.

Também por ser familiar ao público pretendido, o WhatsApp foi utilizado para a divulgação do curso, por meio de postagens em grupos que reuniam licenciandos/as ou professores/as. Já as inscrições para o curso foram realizadas por meio do Sistema Integrado de Gestão (SIG) da UFLA, uma plataforma que, entre outras funcionalidades, é utilizada para cadastrar participantes internos e externos, em

eventos da instituição, servindo, ainda, para a emissão de certificados de participação. Eu tive acesso a esse sistema por ser servidora técnico-administrativa da Universidade. Com base nas inscrições no SIG, os/as alunos/as foram incluídos/as na turma criada no Google Classroom.

Para as atividades assíncronas, foram utilizados, ainda, outros aplicativos e sites, como programas de edição de texto e de slide, leitor de PDF, editor de vídeo, YouTube e Quizur, de acordo com as atividades propostas, conforme será descrito no sexto capítulo.

5.2.1.5 Avaliação

Mattar (2014) recorda que a avaliação é um dos elementos mais importantes em um DE, podendo acontecer de diversas formas, seja coletiva ou individualmente, por meio: das interações entre professor/a-aluno/a e aluno/a-aluno/a; dos *feedbacks* do/a professor/a em atividades; dos comentários de colegas em trabalhos; de portfólios; de autoavaliação; entre outros. Para tanto, esse autor divide os tipos de avaliação em três: na entrada (antes do início do curso), formativa (durante o curso) e somativa (ao final do curso).

A avaliação na entrada serve, não apenas para conhecer os/as alunos/as, identificando seus estilos de aprendizagem, mas, também, para mensurar o nível de conhecimento prévio que eles/elas têm sobre o tema. Além disso, ela possibilita que sejam feitos ajustes no DE, para o decorrer do curso. A avaliação formativa, por sua vez, é contínua, ao longo de todo o curso, podendo ser organizada de variadas formas. Mattar (2014) ressalta a importância das atividades em grupo e com consulta, lembrando que é assim que os/as alunos/as serão desafiados/as em suas vidas profissionais. E, por fim, a avaliação somativa, que tem como objetivo mensurar o aprendizado do/a aluno/a, mas não apenas isso, já que pode servir, também, como autoavaliação e para indicar pontos fortes e fracos do curso.

Considerando essa perspectiva, o curso proposto por esta pesquisa previu os três tipos de avaliação descritos. Inicialmente, foi aplicado um questionário de demanda, por meio do Google Formulário, antes do início do curso, para conhecer os/as alunos/as e realizar os ajustes no DE planejado. Ao final, depois do último encontro síncrono, foi feita uma avaliação que permitiu compreender o que os/as participantes acharam do curso e de sua própria participação. Já as respostas às atividades

assíncronas, que foram realizadas tanto individualmente quanto em grupo, constituíram a avaliação formativa e receberam *feedback*, ao longo de todo o curso. A forma como foram aplicados os três tipos de avaliação será descrita no capítulo seguinte.

Com base nos cinco aspectos – Objetivos, Atividades, Recursos, Ferramentas e Avaliação – que devem compor o design educacional de um curso, segundo Mattar (2014), passa-se à descrição de como esses elementos se apresentaram no curso *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa*.

6 CURSO ON-LINE DE FORMAÇÃO DOCENTE VIDEOANIMAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com base no Modelo para o Design de Atividades e Interações em EaD proposto por Mattar (2014), passo a descrever como eles foram desenvolvidos no curso *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa*. Tal perspectiva serviu de base para a organização do DE do curso (Apêndice A).

Escolhi analisar cada um dos elementos, ou seja, se funcionaram e de que forma isso aconteceu no curso, juntamente com a descrição, e não em uma seção separada ao final do capítulo. Isso porque considero essa forma de organização mais didática, já que os itens vão sendo retomados criticamente à medida que são apresentados.

6.1 OBJETIVOS DO CURSO

Considerando que, segundo Mattar (2014), o design educacional de um curso deve ser pensado a partir da análise das necessidades de aprendizagem e, para tanto, é preciso conhecer, primeiramente o público ao qual esse curso se destina, apresento os/as participantes que se inscreveram no curso *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa*. Conforme já mencionado, 58 foram as pessoas que manifestaram interesse, o que foi feito por meio das inscrições no SIG e pelo envio de e-mail para mim que, então, inseri essas pessoas na turma criada no Google Classroom.

Antes de começar o curso, os/as participantes tiveram que responder a um formulário que correspondeu à Atividade 1 (Figura 160). Nele constou um TCLE resumido, cuja versão completa (Apêndice B) estava disponível em um link que levava à sala virtual no Classroom. Sem a concordância com o termo, a participação não seria permitida, conforme exigência do CEP/UFJF. Além disso, essa atividade também foi uma avaliação de demanda, para saber sobre: o perfil, o conhecimento prévio e as expectativas da turma. Neste momento, tratarei apenas do primeiro item, ficando os dois últimos para a análise nas seções de Atividades e Avaliação, respectivamente.

Figura 160 – Formulário do Google com a Atividade 1 – Questionário inicial e Acesso ao TCLE.



Fonte: arquivo da autora.

As respostas ao Questionário inicial, que foram de 36 pessoas, permitiram identificar como eram os/as participantes. Inicialmente, na primeira pergunta, eles/elas precisaram se identificar pelo nome completo, devido ao TCLE. Em seguida, passaram a responder mais sobre si e, conforme mostrado no Gráfico 1⁶⁹, que identificou a faixa etária, a maioria das pessoas, 17 (ou 47,2%), tinham entre 18 e 23 anos; 12 (33,3%) tinham entre 24 e 29 anos; 1⁷⁰ (2,8%) entre 30 e 35 anos; 4 (11,1%) entre 36 e 41 anos; 2 (5,6%) entre 42 e 47 anos; e ninguém tinha mais do que 47 anos.

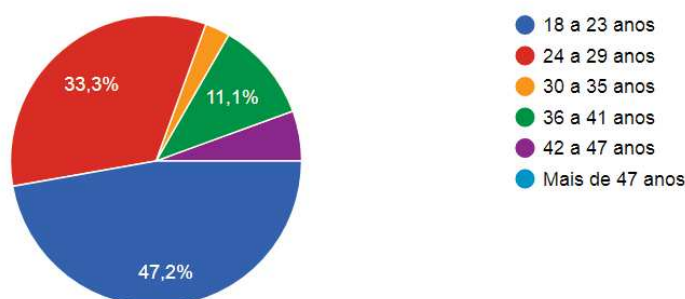
⁶⁹ A utilização de gráficos e de dados numéricos nesta pesquisa poderia caracterizar sua metodologia como quali-quantitativa. No entanto, considerando os objetivos propostos, esses números se tornam complementares, fazendo com que a abordagem qualitativa seja mais adequada ao que se propôs, conforme explicado no capítulo anterior.

⁷⁰ Apesar de saber que números até dez devem ser escritos por extenso, no caso da descrição dos gráficos, preferi manter a grafia em algarismos arábicos, com vistas a facilitar a leitura e a comparação dos registros gerados.

Gráfico 1 – Pergunta 2 da Atividade 1, sobre a idade dos/as participantes.

2. Qual é a sua idade?

36 respostas

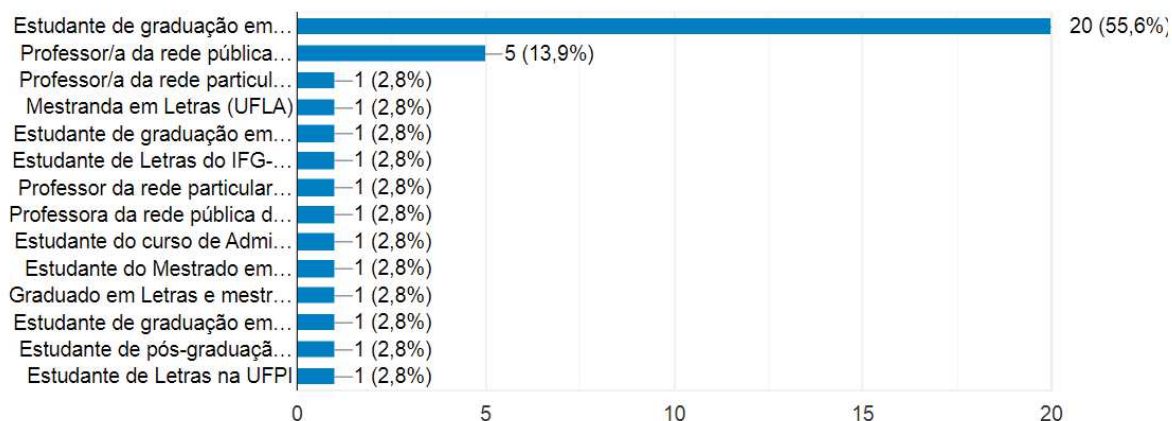
**Fonte:** arquivo da autora.

Analisado juntamente com o Gráfico 2, o primeiro gráfico permite ver que a maior parte da turma era composta por alunos/as de graduação, ou seja, futuros/as professores/as de Língua Portuguesa. Isso porque 20 pessoas (ou 55,6%) eram oriundas de turmas de graduação em Letras da UFLA. A segunda maior faixa de participantes era de professores/as da rede pública de Lavras, com 5 pessoas (13,9%). E apenas uma pessoa se declarou professor/a da rede particular de ensino de Lavras (2,8%). Essas eram as três opções a serem marcadas ou, ainda, o/a participante poderia inserir uma nova resposta. Isso permite concluir que o público para o qual o curso se destinava foi atingido pela divulgação.

Gráfico 2 – Pergunta 3 da Atividade 1, sobre a ocupação dos/as participantes.

3. Você é? (mais de uma opção pode ser marcada)

36 respostas



Fonte: arquivo da autora.

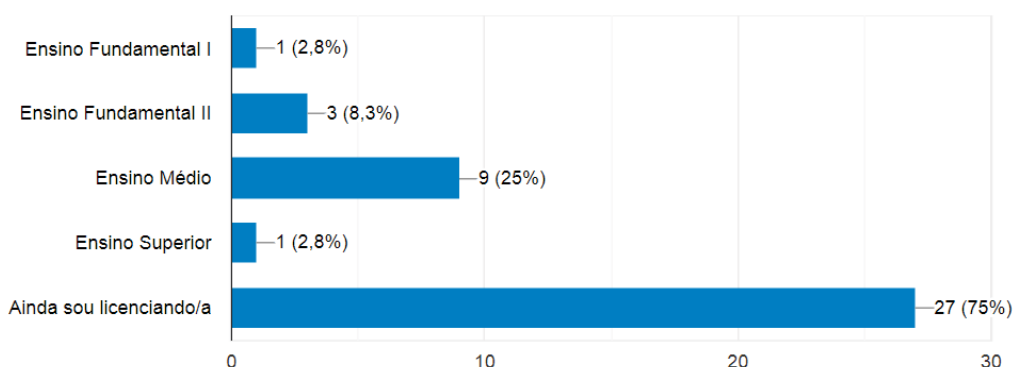
Com base nas respostas inseridas pelos/as participantes, o curso teve, ainda, inscritos/as que se disseram ser: professora da rede pública de ensino de outra cidade; professor da rede particular de ensino técnico e professor voluntário da rede federal de ensino superior; mestrandas em Letras da UFLA; estudantes de graduação em pedagogia, da UFLA e de outra instituição; estudantes de Letras do Instituto Federal de Goiás (IFG) – *campus* Goiânia e da Universidade Federal do Piauí (UFPI); estudante do curso de Administração e futuro estudante do curso de Letras da UFLA; e estudante do Mestrado em Entomologia da Universidad Nacional Agraria La Molina (Lima, Peru).

Como os/as participantes poderiam marcar mais de uma alternativa (estudante, professor/a da rede pública ou professor/a da rede particular) ou inserir uma nova resposta, houve alguns/algumas que eram, por exemplo, professores/as da rede pública e mestrandos/as. Por isso, há mais de 36 respostas no total. Também há múltiplas respostas à pergunta sobre a etapa de ensino, para o caso de professores/as que já atuavam em sala de aula, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 – Pergunta 3.1 da Atividade 1,
sobre a área de atuação dos/as participantes.

3.1 Em caso de professor/a, atua em qual etapa de ensino? (mais de uma opção pode ser marcada)

36 respostas



Fonte: arquivo da autora.

O referido gráfico reforça o fato de a maioria de participantes serem licenciandos/as (27 pessoas ou 75%). Já os/as professores/as participantes atuavam em todos os níveis de ensino, sendo a maioria no Ensino Médio (9 ou 25% das pessoas). Por sua vez, 3 professores/as (8,3%) atuavam no Ensino Fundamental II, 1 (2,8%) no Ensino Fundamental I e 1 no Ensino Superior.

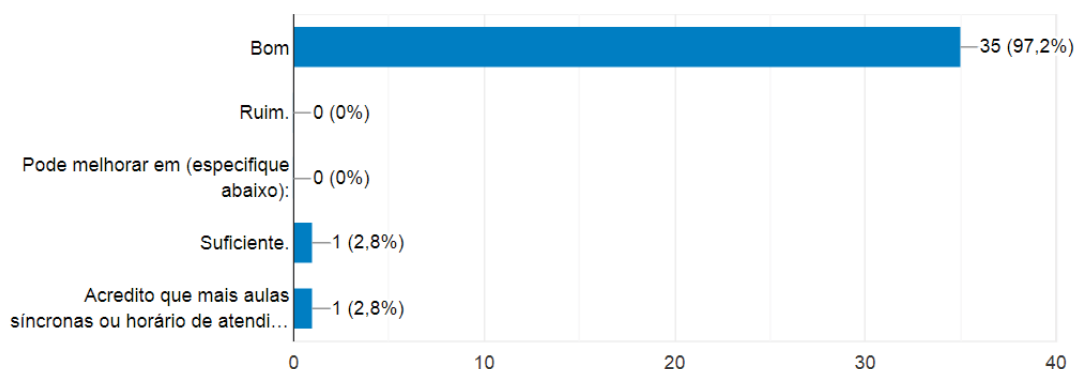
Considerando que os objetivos do curso eram, conforme já mencionado: oferecer ferramentas didático-pedagógicas que possibilitem aos/às professores/as abordarem o gênero videoanimação no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; contribuir para a formação inicial de licenciandos/as em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA); e colaborar para a formação continuada de professores/as de Língua Portuguesa da cidade de Lavras, é possível depreender que eles foram atingidos, conforme explico a seguir.

Tal prerrogativa será aprofundada na seção sobre a Avaliação, em que comparo, detalhadamente, as expectativas demonstradas na Atividade 1 com a avaliação sobre o curso e o aprendizado realizado, na Atividade 10. No entanto, já é possível adiantar, com base no perfil dos/as participantes, que o público pretendido foi atingido. Além disso, já na Atividade 1, os/as participantes foram consultados/as sobre o formato (Gráfico 4) e a ementa (Gráfico 5) do curso, com os quais concordaram. Como é possível ver nos dois gráficos a seguir, a maioria (35 pessoas ou 97,2%) considerou o formato e a ementa bons. Isso significa que eles/elas viram o curso como uma possibilidade de contribuição para sua formação.

Gráfico 4 – Pergunta 8 da Atividade 1, sobre o formato do curso.

8. O que você acha do formato do curso (10h síncronas e 30h assíncronas)?

36 respostas

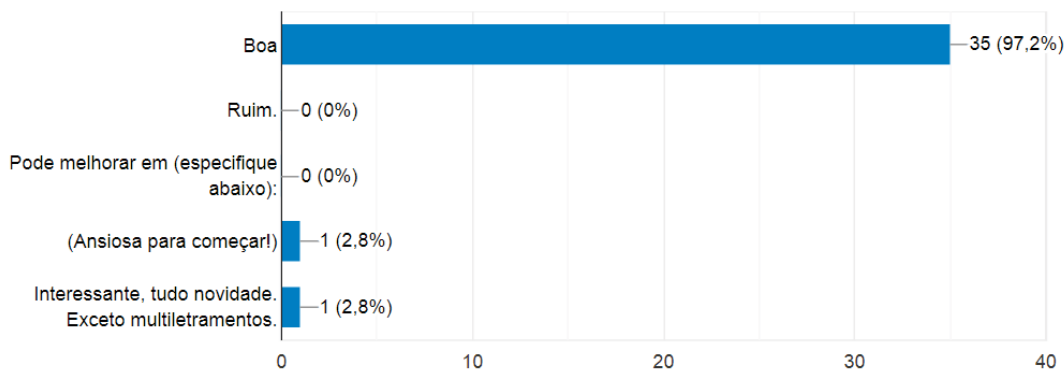


Fonte: arquivo da autora.

Gráfico 5 – Pergunta 9 da Atividade 1, sobre a ementa do curso.

9. O que você acha da ementa do curso?

36 respostas



Fonte: arquivo da autora.

Como, para essas respostas, eles/elas também poderiam acrescentar novas opiniões, é possível ver que o Gráfico 4 ainda traz mais duas respostas: “Suficiente” e “Acredito que mais aulas síncronas ou horário de atendimento individualizado para alunos com mais dificuldade em operacionalizar as ferramentas”. A primeira vai ao encontro do que a maioria respondeu. Quanto à segunda, ela foi abordada no 1º Encontro síncrono, já que o curso previa atendimento individualizado, por meio dos encontros plantão, conforme explicarei na próxima seção. No caso das duas outras respostas para a pergunta nº 9, é possível perceber que elas se aproximam do campo semântico da resposta “Boa”, demonstrando a concordância com a ementa.

No que se refere à ementa, planejei abordar os seguintes tópicos, os quais foram apresentados aos/às participantes na pergunta nº 9 da supramencionada Atividade 1 (Figura 161): Documentos legais e multiletramentos; O gênero videoanimação; O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); A Gramática do Design Visual (GDV); Os 12 princípios da animação da Disney; A sonoplastia em videoanimações; A Arquitetura Multimodal; Análise de videoanimações nas aulas de Língua Portuguesa.

Figura 161 – Pergunta 9 da Atividade 1, com a descrição da ementa do curso.

9. O que você acha da ementa do curso? *

EMENTA: 1. Documentos legais e multiletramentos; 2. O gênero videoanimação; 3. O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); 4. A Gramática do Design Visual (GDV); 5. Os 12 princípios da animação da Disney; 6. A sonoplastia em videoanimações; 7. A Arquitetura Multimodal; 8. Análise de videoanimações nas aulas de língua portuguesa.

- Boa
- Ruim.
- Pode melhorar em (especifique abaixo):
- Outros...

Fonte: arquivo da autora.

Além disso, logo que entraram na turma do Classroom, mesmo antes de responderem à Atividade 1, eles/elas puderam conhecer o Planejamento de conteúdo e atividades do curso, com as datas das atividades (Apêndice C) e informações gerais, como carga horária, público, ementa, objetivos e bibliografias, obrigatória e complementar (já apresentadas no DE – Apêndice A). Com base no perfil dos/as participantes, já que o público pretendido se inscreveu, e na concordância destes/as com a organização do curso, já é possível ver que os objetivos do curso estavam contemplando as expectativas.

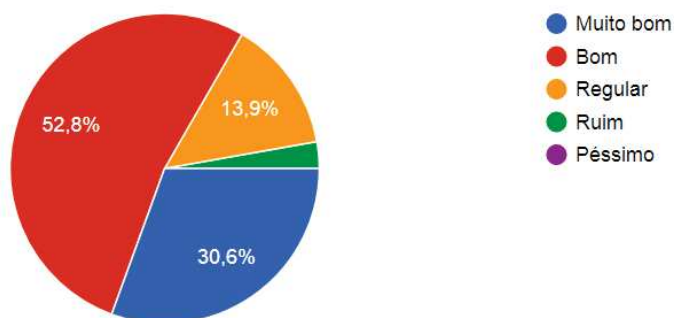
Isso porque, na Atividade 1, ao serem perguntados/as sobre o que esperavam do curso, os/as interessados/as demonstraram vontade de aprender mais sobre o tema, como será detalhado na próxima seção. E, ao final, na Atividade 10, como explicarei na seção sobre Avaliação, os/as participantes disseram que, de fato, o curso contribuiu para sua formação como professores/as e futuros professores/as.

Destaco, ainda, as respostas a duas perguntas: uma relativa à familiaridade com as tecnologias (Gráfico 6) e outra sobre o tempo que poderiam dedicar ao curso (Gráfico 7). O Gráfico 6 demonstra que a maior parte dos/as participantes (83,4% ou 30 pessoas) tinha facilidade em trabalhar com o ambiente virtual, o que facilitou o uso das ferramentas escolhidas para o curso. Às pessoas com menor familiaridade foi oferecido o apoio para o esclarecimento de dúvidas, nos encontros plantão.

Gráfico 6 – Pergunta 11 da Atividade 1, sobre a familiaridade com o meio digital.

11. Qual é o seu grau de familiaridade com o meio digital?

36 respostas



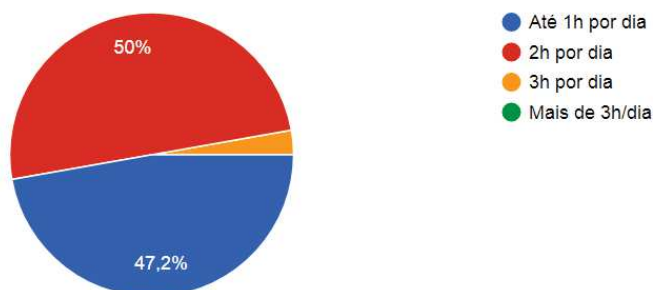
Fonte: arquivo da autora.

Já o Gráfico 7 mostra que todos/as os/as participantes poderiam dedicar, no mínimo, 1 hora por dia para a realização das atividades assíncronas. Considerando que estas somavam, no máximo, 7 horas e 30 minutos por semana e deveriam ser entregues nove dias após a postagem, a carga horária para a realização poderia ser distribuída ao longo da semana, conforme a necessidade do/a participante.

Gráfico 7 – Pergunta 12 da Atividade 1, sobre o tempo a ser dedicado às atividades assíncronas.

12. Quanto tempo você pode dedicar ao curso para as atividades assíncronas?

36 respostas



Fonte: arquivo da autora.

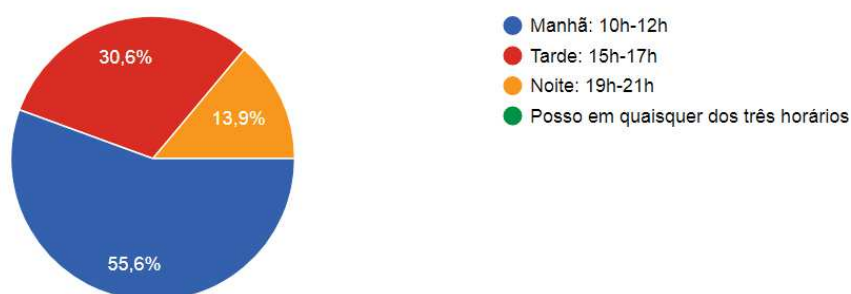
Ainda é necessário tratar sobre os ajustes que foram feitos no curso, conforme sinalizado por Mattar (2014). Eles aconteceram com base nas respostas dos/as

participantes, na Atividade 1, que escolheram o horário dos encontros síncronos e dos encontros plantão, conforme Gráficos 8 e 9.

Gráfico 8 – Pergunta 13 da Atividade 1, sobre o horário dos encontros síncronos.

13. Os encontros síncronos acontecerão às terças-feiras, durante 2 horas. Qual horário é melhor para você? (O agendamento será feito no horário com mais votos)

36 respostas

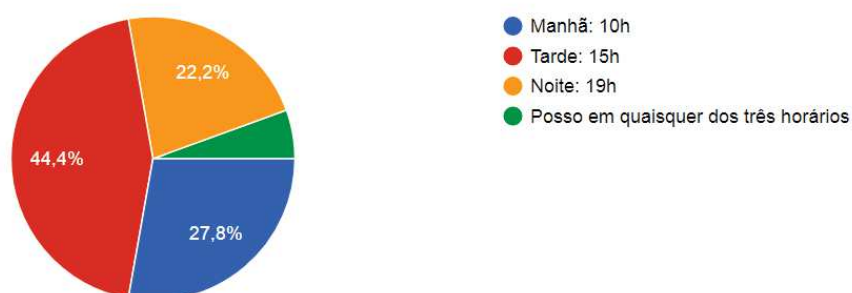


Fonte: arquivo da autora.

Gráfico 9 – Pergunta 14 da Atividade 1, sobre o horário dos encontros plantão.

14. Os plantões para esclarecimento de dúvidas acontecerão às quintas-feiras, durante 30 minutos. Qual horário é melhor para você? (O agendamento será feito no horário com mais votos)

36 respostas



Fonte: arquivo da autora.

Conforme visto nos gráficos, a turma preferiu o horário da manhã para os encontros síncronos e da tarde para os plantões, sobre os quais tratarei mais detidamente na próxima seção. A ideia de deixar que eles/elas escolhessem o horário foi uma tentativa de que houvesse maior engajamento, já que, na minha experiência anterior, com o mestrado, muitos/as participantes justificaram a ausência devido a

compromissos concomitantes com o horário dos encontros. Conforme explicarei a seguir, tal estratégia não adiantou, já que a participação no curso foi menor do que eu gostaria. Passo, então, à descrição e análise das ferramentas do curso.

6.2 FERRAMENTAS DO CURSO

Diferentemente da ordem proposta por Mattar (2014), escolhi apresentar esta seção logo após os Objetivos, por considerar que os itens aqui descritos contextualizam as Atividades que serão descritas em seguida. Assim, apresentar as ferramentas primeiro mantém a fluidez do texto e situa o/a leitor/a sobre o que será tratado posteriormente.

Considerando o contexto digital em que estamos inseridos/as e a necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia de Covid-19, entre variadas ferramentas de ensino-aprendizagem, escolhi uma rede social para realizar a divulgação, um sistema institucional para as inscrições e uma plataforma digital para a realização do curso. Assim, passo a descrever e exemplificar, com imagens, a utilização do WhatsApp, do SIG/UFLA e do Google Classroom, além dos aplicativos e sites específicos, conforme requerido por cada atividade.

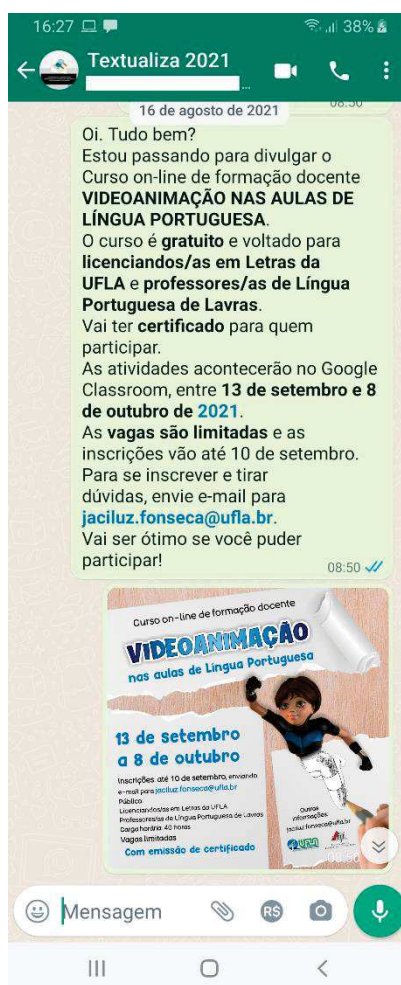
Para a divulgação, realizada entre 16 de agosto e 10 de setembro, criei um cartaz (Figura 162) que foi compartilhado em grupos de WhatsApp dos quais faziam parte o público pretendido para o curso. Assim, no dia 16 de agosto de 2021, compartilhei a postagem (Figura 163) nos seguintes grupos: do Textualiza (o qual integro), que reúne estudantes da UFLA e integrantes desse grupo de pesquisa; e em grupos que reúnem professores/as de escolas públicas de Lavras. Para divulgar junto a esse último grupo, já que não o integro, contei com o apoio de uma amiga que é diretora de uma escola estadual de Lavras.

Figura 162 – Cartaz de divulgação do curso
Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa.



Fonte: arquivo da autora.

Figura 163 – Divulgação do curso
Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa pelo WhatsApp.



Fonte: arquivo da autora.

Como as vagas foram preenchidas rapidamente – já que, no dia 20 de agosto, já havia 33 pessoas inscritas no SIG – nesse mesmo dia, realizei uma nova postagem, nos grupos mencionados, avisando que as vagas estavam terminando, o que aconteceu oito dias depois. As inscrições foram realizadas da seguinte forma: os/as interessados/as deveriam enviar um e-mail para mim, conforme explicado no cartaz de divulgação, para que eu pudesse lhes explicar como aconteceria o curso, adicionar-lhes no Google Classroom e enviar-lhes o link de inscrições do SIG, conforme tela apresentada na Figura 164. A inscrição no SIG era necessária para garantir a emissão dos certificados de participação, conforme descreverei posteriormente.

Figura 164 – Tela sobre o curso *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa* no SIG/UFLA.

The screenshot displays the SIG (Sistema Integrado de Gestão) interface. At the top, the UFLA logo and 'SIG SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO' are visible, along with the user name 'JACILUZ DIAS FONSECA' and options for 'Dados do Usuário' and 'Sair'. The navigation bar includes 'Página Principal', 'Gerenciar Eventos', and 'Exibir Evento'. The main content area is titled 'Exibir Evento da Instituição' and contains a table with columns for 'Dados do Evento', 'Características do Evento', and 'Período'. Below the table, the 'Dados do Evento' section provides the following information:

- Tipo de Evento:** Curso Online
- Nome:** Videoanimação nas aulas de língua portuguesa
- Descrição:** APRESENTAÇÃO O curso VIDEOANIMAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA é parte da pesquisa de doutorado da professora Jaciluz Dias, cuja tese tem como título: Gênero multimodal videoanimação – análise semiótica e contribuições para a formação docente.
- PÚBLICO:** Licenciandos/as em Letras da UFLA Professores/as de Língua Portuguesa da cidade de Lavras
- OBJETIVOS:**
 - Oferecer ferramentas didático-pedagógicas que possibilitem aos professores abordarem o gênero videoanimação no ensino-aprendizagem de língua portuguesa;
 - Contribuir para a formação inicial de licenciandos em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA);
 - Colaborar para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa da cidade de Lavras, Minas Gerais.

At the bottom of the 'Dados do Evento' section, it states: 'O curso tem apoio do Grupo de estudos e pesquisa TEXTUALIZA/UFLA (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa), do qual a professora responsável faz parte'.

Fonte: arquivo da autora.

No entanto, como os eventos institucionais cadastrados no SIG ficam disponíveis a todos/as os/as alunos/as que acessam o sistema, muitos/as interessados/as se inscreveram diretamente, sem me enviar e-mail. Sendo assim, fiz o caminho contrário: enviei uma comunicação eletrônica para os/as inscritos/as, explicando-lhes como funcionaria o curso e adicionando-lhes no Google Classroom. Por isso, as 50 vagas

do SIG acabaram antes que algumas pessoas conseguissem se inscrever. Mesmo assim, elas foram incluídas na turma virtual que, por isso, contou com 58 participantes.

Isso aconteceu sobretudo com professores/as, que são considerados público externo ao sistema e, por não terem acesso como os/as alunos/as da UFLA, tiveram dificuldade para se inscrever antes de as vagas acabarem. Para sanar tal problema, eu já respondia ao e-mail inicial (aquele demonstrando interesse na participação) com um tutorial sobre como se inscrever no SIG, anexando um arquivo PDF, conforme Figuras 165 e 166. O tutorial também estava disponível na turma do Classroom, nas postagens do Módulo 1, antes da primeira atividade.

Figura 165 – E-mail com tutorial para inscrição no SIG.



Fonte: arquivo da autora.

Figura 166 – Parte do tutorial para inscrição no SIG.



TUTORIAL
Inscrições para o curso, no SIG UFLA

1. Acesse o Sistema Integrado de Gestão – SIG/UFLA, por meio do link:
<https://sig.ufla.br/modulos/login/index.php>



Fonte: arquivo da autora.

A inclusão das 58 pessoas na turma do Classroom também aconteceu porque eu já esperava uma taxa de desistência. Inicialmente previ que, caso o número de vagas não fosse preenchido pelo público esperado, poderiam ser aceitos/as alunos/as de outros cursos da UFLA, docentes que atuam no Ensino Fundamental I e professores/as da rede particular de ensino de Lavras, o que acabou acontecendo, conforme explicado na seção que tratou dos objetivos. Dessa forma, houve inscrições também de mestrandos/as em Letras da UFLA, o que se justifica por eles/elas terem sido graduandos/as na mesma instituição e fazerem parte dos grupos de divulgação do curso no WhatsApp.

Depois das inscrições e de todos/as os/as interessados/as terem sido incluídos/as na turma do Google Classroom, utilizei essa plataforma para a realização do curso (Figura 167). Assim, essa plataforma foi utilizada para: postagem das atividades assíncronas e de toda a bibliografia considerada de leitura obrigatória (Figuras 197 e 198); agendamento e disponibilização dos vídeos dos encontros síncronos (Figura 172); comunicação com os/as participantes (Figura 168) e realização das avaliações das atividades, com devolução do material enviado (Figura 169) acompanhado de

comentários (Figuras 175 a 178; 182; e 194 a 196), sobre o que tratarei mais detidamente na próxima seção.

Figura 167 – Mural da turma no Google Classroom.



Fonte: arquivo da autora.

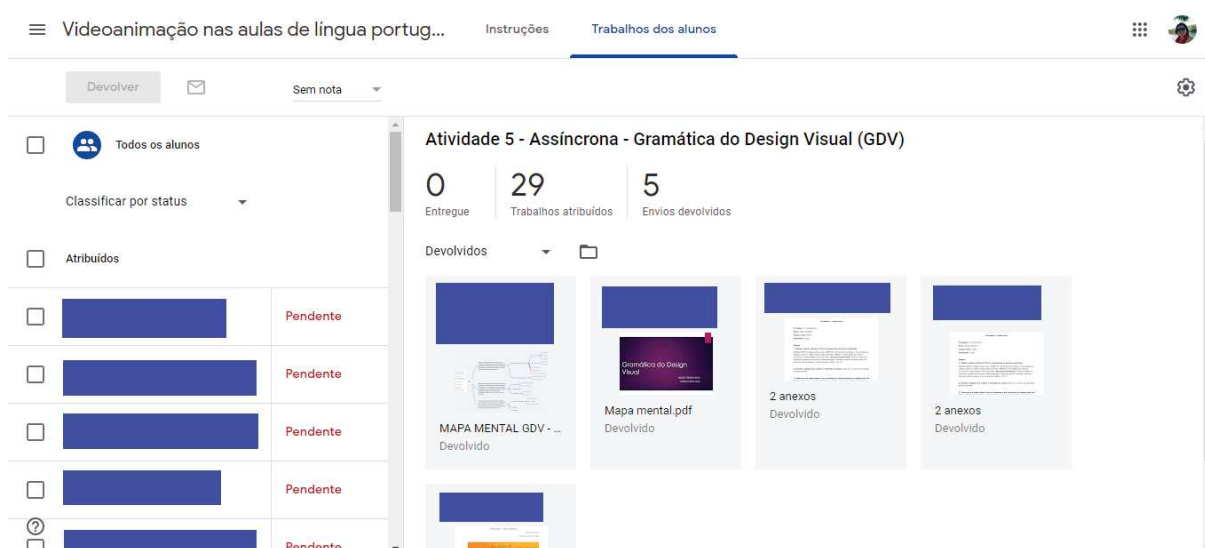
O acesso ao Google Classroom, assim como tudo o que realizei no curso utilizando aplicativos dessa empresa, foi feito com o meu e-mail institucional, o qual tem algumas vantagens em relação a uma conta comum, por exemplo: o tempo ilimitado para videoconferências no Meet. Pelo mesmo motivo, os/as participantes alunos/as da UFLA foram adicionados/as com seus e-mails institucionais. No entanto, isso causou um problema com os/as participantes externos à UFLA, cujas contas foram impedidas de acessar os encontros síncronos. Por esse motivo, duas professoras de escolas públicas de Lavras não participaram do Encontro síncrono 1, como indicado nos comentários da Figura 168. Resolvi esse problema entrando mais cedo na videoconferência agendada e, já on-line, compartilhando o link da chamada por e-mail, 30 minutos antes do encontro. Assim, o problema não voltou a se repetir.

Figura 168 – Comunicação com a turma, realizada no Google Classroom.



Fonte: arquivo da autora.

Figura 169 – Exemplo de atividades devolvidas no Google Classroom.



Fonte: arquivo da autora.

Conforme já mencionado, o SIG serviu de base para as inscrições, a partir de cujos dados pude incluir as pessoas no Google Classroom. Mas a importância desse sistema se deu, sobretudo, para garantir a legitimidade institucional do curso e para que pudessem ser emitidos os certificados de participação, conforme exemplificado pela Figura 170. Isso foi feito no dia 4 de novembro de 2021, com base em uma lista que organizei a partir das atividades realizadas pelos/as participantes. Ao final do

curso, sete pessoas receberam o certificado de conclusão. Além desses, foram emitidos, automaticamente pelo sistema, dois certificados para mim: um como coordenadora e outro como prelecionista do curso.

Figura 170 – Certificado de conclusão do curso *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa* emitido pelo SIG.



Fonte: arquivo da autora.

Além de enviar os certificados por e-mail, os quais também puderam ser acessados pelos/as concluintes no SIG, eu os imprimi e enviei pelos Correios. Para tanto, montei um kit com um minicalendário 2022 e um bloco de anotações, cuja capa continha um cartão de agradecimento, produzidos pelo Papecote Ateliê. Uma das participantes enviou uma mensagem por WhatsApp confirmando o recebimento e agradecendo o kit, que pode ser visto na Figura 171.

Figura 171 – Kit enviado junto com o certificado de conclusão do curso.



Fonte: arquivo da autora.

Além dessas três ferramentas principais, foram utilizadas outras, que estão descritas no Apêndice A, como: leitor de PDF; editores de texto e de slides; plataforma de vídeos YouTube; site de quiz Quizur (Figuras 179 a 181); e programas de gravação e edição de áudio e vídeos, conforme descrito na próxima seção. O Google Meet foi utilizado para a transmissão e gravação dos encontros síncronos (Figuras 174, 183, 188, 199) e o Google Formulários, para o registo de presença nesses (Figuras 184) e para a realização das Atividades 1 e 10. Nesse sentido, ressalto que, como seriam utilizados serviços do Google, foram disponibilizados aos/às participantes a política de privacidade e os termos de serviço dessa empresa, no TCLE, conforme consta no Apêndice B.

No que se refere à organização do curso, utilizei, ainda, programas de edição de imagens, como o CorelDRAW, para a elaboração da identidade visual do curso, e o editor de vídeos Filmora, para a gravação do Encontro síncrono 3 (Figura 188). Os softwares Microsoft Office Word e PowerPoint foram utilizados também, para a elaboração dos textos e de slides, respectivamente. Ainda, para os encontros síncronos, utilizei o Prezi (Figuras 174 e 199), uma plataforma on-line para criação de apresentações não lineares. E, para a comunicação com os/as participantes, recorri ao Gmail, o e-mail do Google, conforme Figuras 165 e 173.

6.3 ATIVIDADES DO CURSO

Relembrando os pressupostos elencados por Mattar (2014), as atividades são o meio para se atingir os objetivos, que são o fim do processo. No curso *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa*, as atividades foram distribuídas ao longo de quatro semanas e organizadas em ciclos. Assim, em cada semana, entre 13 de setembro e 8 de outubro de 2021, foram trabalhados dois temas, havendo duas atividades síncronas (encontro síncrono e encontro plantão) e duas atividades assíncronas, uma voltada para cada um dos temas, além das avaliações inicial e final, que corresponderam às Atividades 1 e 10 do curso.

O ciclo semanal tinha 10 horas de carga horária e começava na sexta-feira, com a postagem das duas ou três atividades da semana, as quais tinham data de entrega para o domingo subsequente. No entanto, os/as participantes ficaram livres para entregar as atividades ao longo de todo o curso, havendo, inclusive, a extensão do prazo de entrega para o dia 31 de outubro, já que terminaria no dia 10.

Escolhi não atribuir pontuação específica às atividades assíncronas, de forma que a avaliação aconteceu com base na entrega delas e na participação nos encontros síncronos. Conforme explicado no TCLE (Apêndice B), só receberia o certificado quem completasse 75% das atividades, ou seja, participasse de três encontros síncronos e entregasse, ao menos, sete atividades assíncronas.

Às terças aconteceram os encontros síncronos e, às quintas, os encontros plantão. Dessa forma, no momento síncrono, que durava 2h, a turma participava da aula sobre o tema da semana, além de poder tirar dúvidas sobre as atividades. Já o plantão, com duração de 30 minutos, era voltado para outros esclarecimentos sobre dúvidas que surgissem ao longo da semana e, por isso, a participação neles não era obrigatória.

Todos os encontros síncronos aconteceram via Google Meet, tendo sido gravados, pela ferramenta disponibilizada por esse aplicativo, e disponibilizados, junto com os slides da aula, aos/às participantes, no Classroom, conforme exemplificado na Figura 172. Com os encontros plantão aconteceria da mesma forma, no entanto, houve apenas o primeiro já que, nos três seguintes, não houve acesso pelos/as alunos/as.

Figura 172 – Tela do Classroom que mostra a gravação e os slides da aula disponibilizados.



Fonte: arquivo da autora.

Passo, então, à descrição de cada atividade síncrona e assíncrona, bem como à análise de como cada uma pode ter contribuído para que o curso atingisse seus objetivos, o que farei a partir da seleção de algumas respostas dos/as alunos/as.

6.3.1 Semana 1 do curso

A primeira semana do curso tratou sobre *Documentos legais e multiletramentos* e sobre o *Gênero videoanimação*. A **Atividade 1**, conforme já mencionado, começou com a apresentação do TCLE e se seguiu com perguntas que buscaram conhecer mais sobre: o perfil dos/as participantes (detalhado na seção Objetivos); as expectativas em relação ao curso; e o conhecimento prévio que tinham sobre o tema.

Essa parte da sistematização dos registros gerados será feita com base nas questões discursivas propostas pela Atividade 1, que são as de número 4, 5, 6, 7, 10 (de resposta obrigatória) e 13 (de resposta opcional), sendo as três primeiras voltadas a compreender a expectativa dos/as participantes; as duas seguintes, ao conhecimento prévio destes/as; e a última, um espaço para considerações, sugestões e dúvidas. Por isso, organizo a análise com base nesses três blocos, cada um deles com a apresentação das noções gerais das respostas, que foram agrupadas por assunto. E, a fim de demonstrar a que se referem esses grupos, cito exemplos de resposta para cada um deles.

Considerando a necessidade de comparação entre o que foi respondido na Atividade 1 e na Atividade 10, o que é necessário para demonstrar se o objetivo do curso foi atingido, para os exemplos citados priorizei as respostas elaboradas pelos/as participantes que chegaram ao final do curso. Isso foi possível já que, na primeira atividade, os/as inscritos precisaram se identificar, conforme mencionado. E, apesar de a última atividade ter sido respondida anonimamente, com base na quantidade de pessoas que receberam os certificados e que realizaram todas as atividades assíncronas, é possível depreender que foram aqueles/as que concluíram o curso.

No que se refere às expectativas, a síntese do registro das informações reunidas na Atividade 1 (Perguntas 4, 5 e 6), com um exemplo de resposta (transcrita conforme o original) por categoria, pode ser vista no Quadro 5, o qual é descrito e analisado em seguida.

Quadro 5 – Síntese do registro das informações reunidas na Atividade 1, com exemplo de resposta por categoria.

Pergunta	Categoria	Exemplo de resposta
4. Por que você se inscreveu neste curso?	4.1. Interesse pelo tema e busca por mais conhecimento em geral	Porque o gênero videoanimação é o objeto de pesquisa no meu TCC.
	4.2. Busca por formação docente	De forma a ter um embasamento melhor não só teoricamente como, principalmente, acerca das práticas de aplicação de textos multissemióticos como a videoanimação em sala de aula. Felizmente, o estudo sobre tais textos tem sido bastante aprofundado nos últimos anos, mas acredito que falte uma formação docente que

		englobe os métodos para se trabalhar esses textos.
5. Como você espera que o tema Videoanimação seja abordado no curso?	5.1. Enfocando a videoanimação como ferramenta de ensino.	Como uma ferramenta em potencial para o ensino mais crítico e reflexivo da Língua Portuguesa.
	5.2. De modo dinâmico e considerando as múltiplas linguagens que compõem a videoanimação.	De forma contextualizada e explorando múltiplas linguagens.
	5.3. Associando teoria e prática.	Espero que a videoanimação seja abordada teoricamente e também com atividades práticas.
	5.4. Outras respostas.	Espero encontrar propostas interessantes!
6. Como o curso pode contribuir para a sua formação como professor/a ou futuro/a professor/a?	6.1. Mostrando a videoanimação como um novo recurso didático.	Como professor de línguas acredito que um recurso que contemple diferentes contextos é amplo e possibilita um aprendizado maior por parte dos alunos e professor.
	6.2. Contribuindo para melhorar a didática, a fim de tornar a aula mais atrativa e contextualizada.	Me ajudando a criar estratégias e possibilidades de trabalhar com esse material de um jeito efetivo, realmente proveitoso e interessante para os alunos,

		desenvolvendo habilidades de produção e principalmente de leitura.
	6.3. Ampliando e aprofundando o conhecimento sobre videoanimação.	Estudar videoanimações é estudar linguagem, estando ela em diversas perspectivas. Levando em consideração que estou me formando em Letras para atuar como professor de línguas no Ensino Fundamental II e Médio, esta pode ser uma contribuição ímpar tanto para mim quanto para meus futuros alunos. Os fatores se relacionam muito bem.

Fonte: elaborado pela autora.

Com base no Quadro 5, para a pergunta 4 (*Por que você se inscreveu neste curso?*), foi possível organizar as respostas em duas categorias. A primeira delas foi: 4.1. Pessoas que buscaram o curso por terem interesse em videoanimações, com a intenção de conhecer mais sobre esse tema, o que foi indicado por metade das pessoas, ou seja, 18 participantes. Esse foi o caso da resposta exemplificada, em que a participante explicou ser a videoanimação o tema do seu trabalho de conclusão de curso (TCC). A segunda categoria identificada foi: 4.2. Participantes que buscavam formação docente, ou seja, buscavam conhecimento voltado para sua prática em sala de aula, o que foi respondido pela outra metade dos/as participantes. Esse foi o caso da resposta destacada no Quadro 5.

Percebi que todas as respostas estiveram voltadas para a busca por conhecimento e, por isso, diferenciei aquelas que mencionaram a formação docente, já que esse era o foco do curso. Assim, por mais que eu saiba que todos/as os/as

participantes já atuavam em sala ou irão atuar algum dia e, por isso, todo conhecimento adquirido acaba destinado à prática docente, foi importante notar como alguns/algumas já têm essa pretensão bem clara. Como foi o caso da resposta escolhida como exemplo, em que a participante destaca a importância de textos multissemióticos para o ensino, ressaltando a necessidade de se associar teoria e prática.

Organizei as respostas para a pergunta 5 (*Como você espera que o tema Videoanimação seja abordado no curso?*) em quatro categorias, que agruparam as expectativas dos/as participantes para verem a videoanimação sendo trabalhada: 5.1. Como ferramenta de ensino; 5.2. De modo dinâmico e considerando as múltiplas linguagens que a compõem; e 5.3. Associando teoria e prática. Houve, ainda, 8 respostas genéricas, que incluí em uma quarta categoria (5.4. Outras respostas), como exemplificado.

Assim, 9 participantes gostariam de ver, no curso, a videoanimação ser trabalhada como ferramenta de ensino, como exemplificado pela resposta do Quadro 5, que espera que as animações possam contribuir para um ensino mais crítico e reflexivo da Língua Portuguesa. Indo ao encontro desse pensamento, 13 participantes pediram uma abordagem dinâmica e focada nas múltiplas linguagens da videoanimação, como a resposta exemplificada no quadro. E, além disso, associando teoria e prática, como demonstra a resposta escolhida como exemplo, o que foi respondido de modo semelhante por 6 pessoas.

No que se refere às respostas genéricas, elas foram assim agrupadas porque: ou os/as participantes não indicaram como gostariam de ver a videoanimação ser trabalhada ou responderam de modo amplo e vago, como no exemplo apresentado no Quadro 5. Com base em todas as respostas, pude notar a proximidade entre elas, que se mostraram complementares, já que o foco do curso era justamente mostrar como a videoanimação poderia ser utilizada como ferramenta de ensino e, para isso, foi necessário analisar as múltiplas linguagens que a compõem. Logo, isso foi feito associando a teoria sobre tais semioses com a prática para se pensar esse gênero como instrumento voltado ao ensino-aprendizado de Língua Portuguesa.

Ainda quanto ao que era esperado pelos/as participantes quando se inscreveram, as respostas para a pergunta 6 (*Como o curso pode contribuir para a sua formação como professor/a ou futuro/a professor/a?*) puderam ser agrupadas em três categorias. A primeira delas (6.1. Mostrando a videoanimação como um novo recurso

didático), que reuniu respostas de 10 participantes, englobou a ideia de mostrar a videoanimação como um recurso didático novo, como no exemplo escolhido: “Como professor de línguas acredito que um recurso que contemple diferentes contextos é amplo e possibilita um aprendizado maior por parte dos alunos e professor”. Essa resposta permitiu ver que o participante considera a importância da videoanimação como um recurso singular para suas práticas como futuro professor.

Mas, também, muitos/as viram o curso como forma de contribuir para a elaboração de aulas mais dinâmicas, melhorando a didática em sala, o que reuniu respostas de 16 participantes, as quais foram englobadas em uma segunda categoria (6.2. Contribuindo para melhorar a didática, a fim de tornar a aula mais atrativa e contextualizada). Assim, como explica a participante cuja resposta destaquei como exemplo, a videoanimação pode contribuir ajudando-a a deixar as aulas mais atrativas para os/as alunos/as, propiciando novas formas de trabalhar leitura e produção de textos.

E a terceira categoria (6.3. Ampliando e aprofundando o conhecimento sobre videoanimação), que englobou outras 10 respostas, reuniu perspectivas voltadas à contribuição do curso em ampliar o conhecimento sobre o tema, para, como no exemplo escolhido, contribuir para a formação dos/as próprios/as futuros/as alunos/as.

As respostas sobre as expectativas com o curso tanto me permitiram ver como a proposta das atividades ia ao encontro do que era esperado, quanto me motivaram a fazer ajustes na forma como realizei a abordagem do tema nos encontros síncronos. Dessa forma, nestes, pude ressaltar a importância de sempre associar a teoria à prática docente, para que o trabalho com as videoanimações seja feito pensando no contexto dos/as alunos/as para os/as quais se elabora a aula.

Além das expectativas dos/as participantes, a Atividade 1 também foi utilizada para aferir o que eles/elas já sabiam sobre videoanimações, se já haviam utilizado esse gênero em suas aulas e se tinham conhecimento sobre as principais ferramentas que seriam utilizadas no curso. Assim, quando perguntados/as se: *7. Você já utilizou videoanimações em aulas? Se sim, com qual objetivo? Se não, como imagina que elas podem ser utilizadas?*, foi possível ver que 19 participantes ainda não haviam tido a oportunidade de utilizar animações.

Enquanto isso, 14 pessoas as utilizaram para trabalhar diferentes temáticas, como: meio ambiente e identidade étnico-racial e de gênero; e para diversos objetivos,

por exemplo: no ensino de tempos verbais em Língua Inglesa ou para evidenciar que a prática da leitura ultrapassa o conteúdo verbal. Houve, ainda, 3 respostas que fugiram ao tema da pergunta, como a da participante que respondeu: “Os professores sempre utilizam pra melhorar as aulas”.

A intenção da pergunta 10 (*Você já utilizou o Google Classroom e o Google Meet? O que achou da experiência?*) era saber quais poderiam ser as dificuldades dos/as participantes em utilizar a plataforma escolhida para a realização das atividades e o aplicativo para os encontros virtuais. Nesse sentido, 30 pessoas disseram já ter utilizado ambas as ferramentas e terem desenvoltura para lidar com elas, como exemplifica a resposta de uma participante: “Já utilizei ambos, mas não uso o Classroom com tanta frequência. O Meet, por outro lado, utilizo praticamente todos os dias. É, sem dúvida, uma das minhas ferramentas digitais preferidas”.

Por sua vez, apenas 1 participante disse nunca ter utilizado tais aplicativos, enquanto 4 pessoas disseram ter utilizado somente o Google Meet. E 1 inscrita disse que: “Eu acho a plataforma um pouco confusa mas nada que eu não possa aprender a manusear”, o que considere fuga ao tema da pergunta, já que ela não deixou claro se já utilizou tais ferramentas e qual foi a utilizada.

Por fim, apresento as 6 respostas que tive para a última pergunta (13. *Se quiser, escreva considerações, sugestões e dúvidas*) da Atividade 1. As 3 primeiras foram considerações, a 4ª foi uma sugestão e as 2 últimas foram dúvidas:

Grata, pela oportunidade em participar do curso e espero aprender muito com a iniciativa proposta.

Estou ansioso para o início das atividades. Abraços!

Excelente iniciativa.

*

Disponibilizar as aulas gravadas no drive, e um número de WhatsApp para maiores esclarecimentos sobre o curso e dúvidas que podem surgir. Grupos de estudos também são estratégias para ampliar o conhecimento e aplicação do curso.

*

Quais serão as atividades avaliativas? Preciso baixar algum programa para fazer o curso?

Professor, sou estudante e não professor. Gostaria de perguntar se no meu caso posso fazer o curso. Me inscrevi com a ideia de continuar aprendendo português já que fiz um curso de português ano passado no país (Peru) por um período de 3 meses.

No que se refere às considerações feitas, elas permitiram ver que os/as participantes pareciam animados/as com o curso. Infelizmente, nenhum/a deles/as concluiu as atividades e chegou ao final do curso. A sugestão dada pela quarta participante citada já estava, em parte, prevista no DE do curso. Isso porque os encontros síncronos seriam – como foram – gravados e disponibilizados no Google Classroom, conforme já mencionado e ilustrado pela Figura 172. O espaço para esclarecimentos foi o encontro plantão e os/as participantes também tinham meu e-mail, o qual utilizaram para tirar dúvidas. Já os grupos de estudos não foram considerados, pois o curso foi planejado para ter curta duração.

Quanto às dúvidas, no caso da primeira, ela foi esclarecida durante o primeiro encontro síncrono, com a apresentação do Planejamento de conteúdo e atividades do curso (Apêndice C) e das ferramentas que seriam utilizadas. Já a segunda dúvida foi esclarecida em um e-mail (Figura 173) enviado para a participante peruana, em que expliquei quais eram os objetivos e o público do curso, o qual não era voltado para o ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros/as, mas que ela seria bem-vinda a participar, tanto que foi incluída na turma. Porém, ela não respondeu ao e-mail nem realizou nenhuma das atividades do curso.

Figura 173 – E-mail enviado para a participante peruana.



Fonte: arquivo da autora.

Na seção sobre Avaliação, comparo expectativas e os conhecimentos prévios citados na Atividade 1 com as respostas à Atividade 10, que correspondeu à avaliação sobre o que os/as participantes acharam do curso e como autoavaliaram a própria participação. Assim, busco demonstrar como os objetivos do curso foram atingidos.

O **Encontro síncrono 1** aconteceu no dia 14 de setembro, das 10h às 12h, e reuniu 13 pessoas. Na Figura 174 é possível ver um frame do vídeo gravado e disponibilizado para os/as participantes, com os tópicos da aula.

Figura 174 – Frame do Encontro síncrono 1.



Fonte: arquivo da autora.

O encontro começou com uma dinâmica de entrosamento, em que a turma se apresentou respondendo à pergunta: “Se você fosse uma animação, qual seria? Por quê?” Entre as respostas, foram citadas as videoanimações *Vida Maria* (2006) e *Are you lost in the world like me* (2016), já mencionadas nesta tese. Mas também apareceram as séries de animação *Os Simpsons*, da Fox, e *Manda-Chuva*, da Hanna-Barbera, e o longa-metragem *Moana*, da Disney, em um momento que foi importante para que a turma percebesse como as animações fazem parte do nosso dia a dia. Em seguida, houve a apresentação geral do curso e do questionário de demanda que compôs a Atividade 1. Além disso, expliquei as atividades previstas para a semana, esclarecendo dúvidas pontuais. E, finalmente, tratei sobre os temas previstos.

Na **Atividade 2**, a partir de dois textos-base e um exemplo, eles/elas deveriam escolher um gênero textual e elaborar uma atividade que contemplasse uma ou mais habilidades da BNCC, contendo: um enunciado para a atividade; a resposta esperada; e a(s) habilidade(s) contemplada(s). O objetivo da atividade era exercitar a análise crítica dos textos e saber articular as informações lidas no e sobre o documento que é base para o currículo nacional com a prática pedagógica. Foram 12 atividades enviadas pelos/as alunos/as, todas elas devolvidas com comentários meus.

Destaco a resposta de um dos participantes, que desenvolveu uma atividade baseada em dois textos (uma videoanimação e uma tirinha), os quais motivaram a produção de um texto curto sobre consumismo, conforme Figuras 175 e 176. Além

disso, o participante indicou as habilidades que poderiam ser trabalhadas por meio da questão e apresentou uma sugestão de resposta, conforme Figuras 177 e 178.

Figura 175 – Questão elaborada para a Atividade 2.

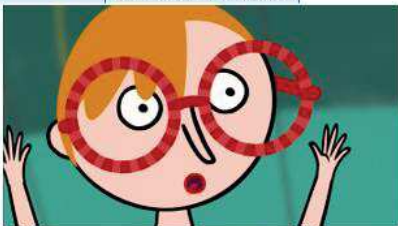

ATIVIDADE 01) - 9º Ano do Ensino Fundamental.

A partir da videoanimação abaixo sobre o tema dos direitos humanos e da tirinha da Mafalda, formule um pequeno comentário que relacione a temática entre os direitos humanos com a atividade de consumo desenfreado da humanidade. Discuta como o consumo na nossa sociedade impacta as relações entre as pessoas.

Para bom desenvolvimento da atividade, pesquise vídeos na internet sobre consumismo, páginas em redes sociais e escolha algumas áreas de relevância, como por exemplo, a educação e o veganismo para que de forma generalizada suas escolhas na produção, possam relacionar os dois temas da proposta.

Fonte: arquivo da autora.

Figura 176 – Textos motivadores da questão elaborada para a Atividade 2.

<p>Texto 1</p> <p>Video: Direitos Humanos</p>  <p>YouTube: Direitos Humanos</p>	<p>JD JACILUZ DIAS FONSECA</p> <p>eu AA MEEEEEEEEEEEEEEE! a videoanimação! O cachorro com a voz do Miguel Falabella foi sensacional! E os óculos que melhoram a realidade! Eu bem que queria um desses! rsrsrsrs</p>
<p>Texto 2:</p> 	<p>JD JACILUZ DIAS FONSECA</p> <p>Você reuniu dois dos textos de que mais gosto: videoanimação e HQ da Mafalda! Amei a atividade que você elaborou e como foi criativo pedindo a articulação entre animação e HQ!</p>

Fonte: arquivo da autora.

Conforme as figuras anteriores demonstram, é possível ver que a questão elaborada pelo aluno se mostra contextualizada e atual, já que trata da relação entre direitos humanos e consumismo. Além disso, em vez de uma questão objetiva, o participante pede que seu/sua aluno/a produza um pequeno texto (Figura 175), o que motiva um exercício do pensamento crítico, a partir da leitura de textos

contemporâneos (Figura 176), textos esses que são multimodais, sendo o primeiro uma videoanimação sobre direitos humanos, produzida pelo Canal da Charlotte, no YouTube. Já o segundo foi uma tirinha da famosa personagem Mafalda, criada pelo argentino Quino.


Figura 177 – Habilidades BNCC da questão elaborada para a Atividade 2.

Habilidades contempladas:

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

 **JACILUZ DIAS FONSECA**
Excelente!

Fonte: arquivo da autora.


Figura 178 – Resposta sugerida à questão elaborada para a Atividade 2.

Modelo de Resposta:

A diferença entre as pessoas é um fator comum na sociedade e de certo modo as pessoas dependem do consumo dos bens do planeta para sobreviver. Tendo isso em vista, percebe-se que a relação do direito das pessoas em ter acesso a comida e moradia nem sempre é cumprido por conta de questões financeiras, por exemplo.

Isso fica claro, pois dependendo da distribuição de renda do país e da preocupação de seus representantes em trabalhar sobre este aspecto para melhorá-lo, haverá uma melhor adequação da qualidade de vida, um aumento do número de empregos, e o acesso à educação, garantindo assim acesso não só a alimentação e moradia, mas outros direitos que ainda são privados de muitas pessoas não só no Brasil, mas ao redor do mundo.

Por fim, consumo em si não é todo ruim, mas a privação do acesso por conta da fome, pobreza, violência e outros fatores, podem agravar o quadro de diferenças em vários grupos sociais. O que de certa maneira inibe o acesso pleno ao direitos humanos como o de ir e vir, o de moradia, o de estudar e de usufruir da cultura para entender melhor a relação de poder do dinheiro das classes dominantes para com a população de forma generalizada. Assim, a compreensão sobre o que consumimos, como consumimos deve ser repensada sobre um aspecto de compartilhamento garantindo acesso e reduzindo as desigualdades.

 **JACILUZ DIAS FONSECA**
Ótima articulação apresentada na resposta. Você demonstrou o que espera da atividade, a partir da questão que motivou a interpretação! Arrasou!

Fonte: arquivo da autora.

Além disso, para desenvolver a atividade, o aluno se baseou em três habilidades da BNCC (Figura 177) que são coerentes com a questão proposta e a resposta sugerida, pois motivam o engajamento, a reflexão, a pesquisa e a argumentação sobre um tema social importante. E, por último, a resposta sugerida (Figura 178), que funciona como um guia para a correção da atividade, discute o consumo na sociedade,

baseando-se em argumentos e contra-argumentos que tornam o texto coeso e objetivo. Com relação aos comentários que fiz – nesta e em todas as atividades – abordo isso no tópico Avaliação.

No dia 16 de setembro, aconteceu o nosso **Encontro plantão 1**, que contou com a presença de quatro participantes e durou cerca de 40 minutos. Três das pessoas que acessaram a sala virtual haviam justificado ausência no primeiro encontro síncrono. Sendo assim, ouvi os/as participantes sobre com qual videoanimação mais se identificavam e esclareci dúvidas sobre as atividades da semana. Esse encontro não foi gravado, já que seu propósito era esclarecer dúvidas e não seria necessário compartilhar o conteúdo da aula com os/as ausentes, como foi o caso dos encontros síncronos.

Fechando o ciclo semanal, a **Atividade 4** foi um quiz respondido on-line. Baseando-se no trecho de uma dissertação sobre animação educacional e na videoanimação *Ferdinando, o Touro* (1938), desenvolvi um questionário no site Quizur, conforme Figura 179.

Figura 179 – Atividade 3, desenvolvida no site Quizur.




Fonte: arquivo da autora.

Com seis perguntas objetivas, conforme exemplo na Figura 180, cada uma com apenas uma resposta correta, propus o quiz como uma forma de dinamizar as atividades do curso e variar as ferramentas utilizadas. Assim, a cada resposta correta, a guia ficava verde e, em caso de resposta incorreta, ficava vermelha. Ao final, os/as

respondentes tinham acesso a um *feedback* com todas as respostas corretas e comentários sobre as respostas incorretas, conforme Figura 181.

Figura 180 – Exemplo de questão da Atividade 3, desenvolvida no site Quizur.



The screenshot shows a quiz interface on the Quizur website. On the left is a sidebar with navigation options like 'Entrar com Google', 'Entrar com Twitter', and 'Entrar com Facebook'. The main content area features a video player showing a scene from the animated film 'Ferdinando' (1938). Below the video is a question in Portuguese: '4. Ao assistir à videoanimação Ferdinando, o touro (Disney, 1938), você deve ter se lembrado do longa O touro Ferdinando (Blue Sky Studios e 20th Century Fox, 2017) – se ainda não conhece, procure no YouTube. Compare as animações, por meio das cenas dos dois filmes, em que Ferdinando cheira a flor sob a árvore, e identifique a resposta INCORRETA:'. Below the question are three answer options:

- As temáticas que podem ser trabalhadas, utilizando essa videoanimação: identidade pessoal, diferenças de personalidade, maus-tratos de animais, entre outras.
- A utilização, em sala de aula, da versão mais antiga, permite a análise mais detalhada de cenas, devido à extensão menor da animação.
- As cenas procuram transmitir o mesmo efeito de sentido, utilizando a relação com a flor para demonstrar uma característica do touro.

Fonte: arquivo da autora.

Figura 181 – Comentário das Questões para a Atividade 3, desenvolvida no site Quizur.



The screenshot shows a 'Comentário das Questões' page on the Quizur website. At the top, there is a search bar and a navigation bar with logos for UFPA and UFPA - Universidade Federal do Pará. A 'Refazer' button is visible. The main content area contains three paragraphs of text providing commentary on the quiz questions:

Comentário Questão 1: As animações podem ser consideradas um tipo de linguagem, justamente por causa das características marcantes que a compõem, como uso da imagem, do movimento e manipulação do tempo, reunindo tecnologia e pintura, que a fazem, também, um tipo de arte.

Comentário Questão 2: Os recortes temporais como os flashbacks e os exageros no movimento dos personagens contribuem para os efeitos de sentido de uma videoanimação, a qual jamais deve ser utilizada apenas para ocupar tempo de aula. Com propósito pedagógico bem definido, a animação é um recurso que pode ser utilizado com turmas de qualquer idade, devido à riqueza das linguagens que utiliza, o que propicia o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de textos multissemióticos.

Comentário Questão 3: Mais de um princípio da animação costuma aparecer junto, se considerarmos a sequência das cenas. Mas, na cena em questão, a antecipação predomina, já que a expressão dos touros indica que haverá uma ação logo em seguida.

Fonte: arquivo da autora.

Após responderem ao quiz, o/a participante deveria devolver a atividade no Google Classroom, o que foi feito por 10 pessoas. Sendo assim, a não ser que tivessem devolvido, eu não saberia quem respondeu ao questionário, o que considerarei uma desvantagem dessa ferramenta. Além disso, o site não permite que o *feedback* seja dado após a pergunta, o que torna o texto final, de certo modo, descontextualizado. No entanto, utilizar o Quizur foi vantajoso por, como já mencionado, variar as ferramentas do curso e sair do Google Classroom e do Google Formulários. Outros pontos positivos são a possibilidade de uso de imagens acompanhando as questões e a guia de acompanhamento das respostas, que vão sendo marcadas em verde e vermelho.

6.3.2 Semana 2 do curso

Para a segunda semana, organizei duas atividades, em torno de dois temas: *Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)* e *Gramática do Design Visual (GDV)*, que foram, também, o assunto do Encontro síncrono 2. Na **Atividade 4**, realizada em duplas, a turma precisava elaborar um fichamento sobre um dos texto-base da semana, destacando, em tópicos, comentários e análises, bem como indicando algumas citações de trechos que poderiam ser utilizados em trabalhos acadêmicos. Minha intenção com essa atividade foi que eles/elas exercitassem a escrita desse gênero acadêmico, enquanto conheciam uma referência teórica sobre o ISD.

Destaco o fichamento de uma dupla, das três que entregaram, porque o aluno e a aluna que o fizeram atenderam a todos os requisitos solicitados pela atividade, a começar pela formatação da página, conforme padrão da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Conforme pode ser visto na Figura 182, foi feito um resumo que pontuou adequadamente as ideias centrais do texto lido. Além disso, a dupla apresentou todos os conceitos-chave e destacou citações pertinentes, indicando a correta referência para cada citação.

Figura 182 – Fichamento elaborado para a Atividade 4.

Resumo: Para que se realizem análises a partir do interacionismo sociodiscursivo (ISD) de textos/discursos que circulam na sociedade, cabe compreender melhor a noção de alguns conceitos considerados chaves que englobam a atividade de linguagem em um todo, como o agir, a atividade e a ação, assim como o texto e os gêneros textuais, que vão muito ao encontro dos escritos do Círculo de Bakhtin.

Agir, atividade e ação: atividade de linguagem e ação de linguagem

- O agir (que carrega consigo instrumentos e capacidades) se subdivide em processos, que revelam gestos e/ou atos;
- Enquanto o termo atividade implica considerar uma visão coletiva do agir, o termo ação implica uma visão individual;
- Duas dimensões se destacam: motivacionais (com determinantes externos e motivos) e intencionais (com finalidades e intenções);
- "A vida psicológica humana consiste, então, regularmente, em uma negociação entre propriedades de ação externa (socialmente avaliadas) e propriedades de ação interna (como são representadas pelo actante)" (BALTAR, 2007, p. 146);
- Atuante/actante, na perspectiva do ISD, é todo aquele que se envolve em um agir. Assim, sendo o sujeito a "[...] fonte do processo [...]" (BALTAR, 2007, p. 146), usa-se o termo ator e, quando "[...] não é a fonte do processo" (BALTAR, 2007, p. 146), agente;

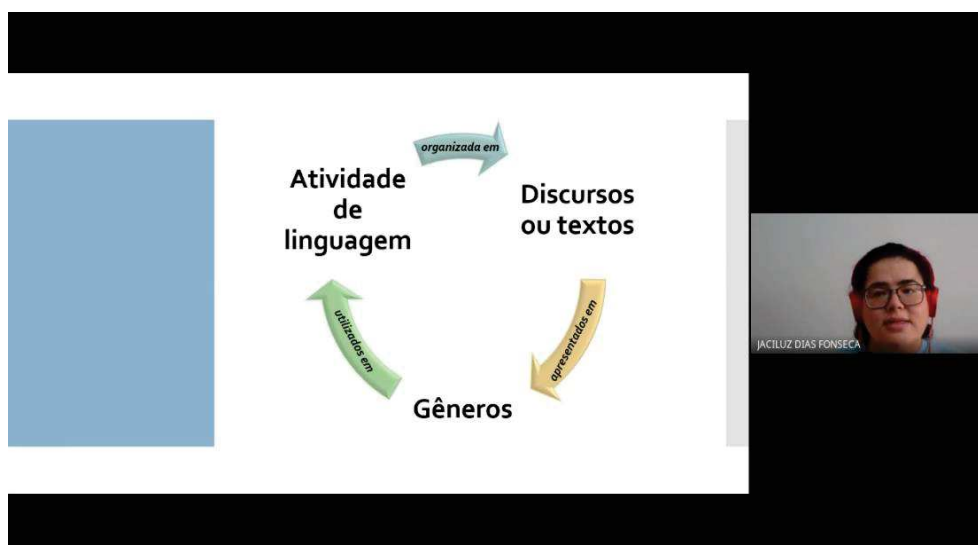
JD JACILUZ DIAS FONSECA setembro 30, 2021
 vocês resumiram muito bem alguns dos conceitos-chave do ISD. Gostei muito.

Responder Resolver

Fonte: arquivo da autora.

No dia 21 de setembro, aconteceu o **Encontro síncrono 2**, em que conversamos sobre os temas supramencionados, a partir de uma projeção de slides (Figura 183) que apresentei e que foi disponibilizado para a turma, no Classroom. Apesar da tentativa de interação com os/as participantes, por meio de perguntas relacionadas à temática da aula, não houve muita participação, sendo que algumas pessoas disseram não estar conseguindo participar devido a problemas com a conexão.

Figura 183 – Frame do Encontro síncrono 2.



Fonte: arquivo da autora.

Desta atividade síncrona participaram 11 pessoas, que registraram presença em um Formulário próprio (Figura 184). Essa prática se repetiu nos dois encontros síncronos seguintes, já que, no primeiro encontro, eu mesma marquei a presença dos/as participantes. Preferi utilizar o Google Formulário, a fim de não esquecer de registrar nenhuma presença e o/a participante poder receber uma cópia da sua resposta. Os três formulários solicitaram as mesmas informações, conforme exemplificado pela Figura 184.

Figura 184 – Formulário de registro de presença no Encontro síncrono 2.

Perguntas Respostas 13 Configurações

Curso on-line de formação docente
VIDEOANIMAÇÃO
 nas aulas de Língua Portuguesa

URJ

Lista de presença - 28 de setembro

Por gentileza, preencha seus dados para confirmar presença no Encontro síncrono 3 do curso Videoanimação nas aulas de língua portuguesa, que aconteceu no dia 28 de setembro de 2021, das 10h às 12h, pelo Google Meet.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Nome completo.

Texto de resposta curta

Destaque um momento do encontro que tenha sido significativo para você. *

Texto de resposta longa

Gostaria de fazer alguma crítica ou sugestão? (Opcional.)

Texto de resposta longa

Fonte: arquivo da autora.

Participar do segundo encontro síncrono ou assisti-lo era importante para a elaboração da **Atividade 5**, a qual pedia que os/as alunos/as, em dupla ou trio, criassem um mapa mental, sintetizando os conceitos da GDV, com base na aula e em um dos texto-base da semana. Destaco uma das atividades entregues, conforme Figura 185.

Figura 185 – Mapa mental elaborado para a Atividade 5.



Fonte: arquivo da autora.

As duas duplas e o trio que entregaram a atividade a realizaram muito bem, demonstrando que compreenderam a GDV e que sabiam fazer um mapa mental. A escolha por esse gênero veio do fato de ele ser importante como forma de organizar ideias e sistematizar teorias, o que pode ser útil para os/as professores/as em sala de aula. Além disso, é um gênero trabalhado pela BNCC.

E, finalizando a semana, estava marcado o **Encontro plantão 2**, para o dia 23 de setembro, mas, conforme já mencionado, não houve participantes. Tanto neste quanto nos dois seguintes, eu acessei a sala às 15h, onde permaneci por 30 minutos, esperando que alguém entrasse.

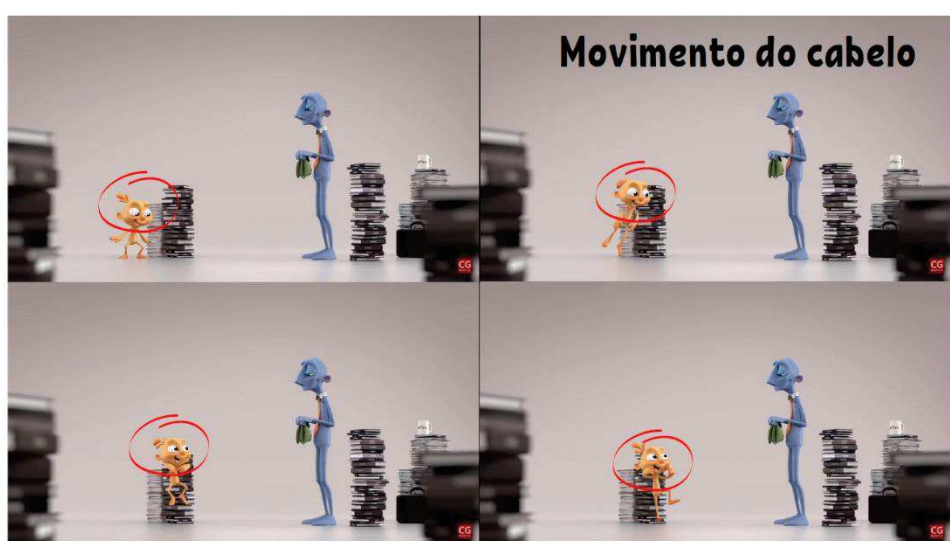
6.3.3 Semana 3 do curso

A terceira semana do curso seguiu a mesma dinâmica das outras, começando com a postagem das atividades. Nessa semana foram abordados os *12 princípios da animação da Disney* e a *Sonoplastia em videoanimações*. Assim, na **Atividade 6**, que foi baseada no primeiro tema, os/as participantes deveriam ler o trecho de uma dissertação e assistir a uma videoanimação.

E, a partir desses textos, eles/elas elaboraram uma apresentação de slides sobre os 12 Princípios da animação, os quais deveriam ser exemplificados por uma videoanimação que poderia ser: a animação que os/as representava, conforme apresentado no Encontro síncrono 1; a videoanimação que compunha um dos textos-base da semana (*The Ostrich politic*, 2018); ou qualquer outro desenho animado que representasse os princípios apresentados.

Destaquei slides de uma apresentação na qual a participante fez uma ótima análise e aplicou muito bem cada um dos princípios. Conforme é possível ver nas Figura 186 e 187, os *frames* escolhidos pela aluna são explicados, a fim de demonstrar a aplicação dos princípios. Nesse sentido, além de ter colocado os recortes da cena que indicam a noção do movimento no qual se aplica o princípio, a aluna ainda destacou com círculos o que ela pretendeu demonstrar, como demonstrado na Figura 186.

Figura 186 – Slide elaborado para a Atividade 6.



Fonte: arquivo da autora.

Figura 187 – Slide elaborado para a Atividade 6.

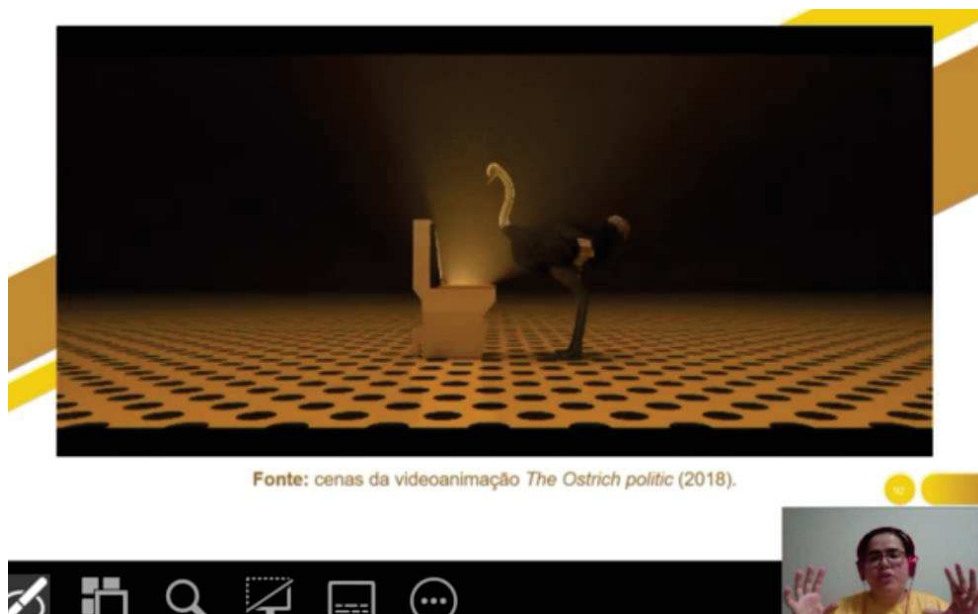


Fonte: arquivo da autora.

Como parte da terceira semana, aconteceu, no dia 28 de setembro, o **Encontro síncrono 3** (Figura 188), que contou com a participação de 13 pessoas, as quais registraram presença pelo Google Formulários. Na aula, além das animações já citadas nesta tese, que exemplificam os 12 Princípios da animação da Disney, utilizei a videoanimação *The Ostrich politic* (2018), dirigida por Mohammad Houhou, a fim de demonstrar os elementos da sonoplastia de Furniss (2014).

Apesar de ter baseado todos os encontros síncronos nas referências e nas videoanimações que utilizei para esta tese, acrescentei novos materiais, conforme a necessidade da explanação. Foi o caso de *The Ostrich politic* (2018), que exemplificou muito bem os recursos sonoros que podem aparecer nesse tipo de vídeo. Além disso, trata-se de uma animação voltada para adultos, o que foi pouco utilizado nesta tese. Daí a necessidade de ampliar esse repertório.

Figura 188 – Frame do Encontro síncrono 3.



Fonte: cenas da videoanimação *The Ostrich politic* (2018).

Fonte: arquivo da autora.

Como a explicação dos princípios e dos elementos sonoros dependia de cenas em movimento e a apresentação em *frames* poderia dificultar a compreensão, os slides que montei ficaram muito pesados e a transmissão da aula pelo Meet não ficou boa. Depois que os/as participantes disseram não estarem conseguindo entender o que eu falava, especialmente por não conseguirem ouvir os recursos sonoros da videoanimação mencionada, decidi encerrar o encontro. Por isso, descartei a gravação do Meet, gravei novamente essa aula e, utilizando o software de edição de vídeos Filmora, editei um vídeo que disponibilizei para a turma.

Com base nesse vídeo e nos slides do encontro, os/as participantes puderam realizar, individualmente, a **Atividade 7**, a qual foi entregue por cinco pessoas. Nessa atividade, eles/elas tiveram que realizar um vídeo, em que analisaram a sonoplastia de uma videoanimação escolhida. Destaquei um *frame* (Figura 189) do vídeo de uma participante, cujo anonimato foi mantido, conforme exigência do TCLE.

Figura 189 – *Frame* de vídeo elaborado para a Atividade 7.



Fonte: arquivo da autora.

Os/as participantes que realizaram essa atividade escolheram formas diferentes de a realizar: ora exibindo frames da animação e explicando por meio de tópicos, o que foi feito pela participante mencionada; ora exibindo o vídeo e parando-o para explicar. Alguns/algumas mantiveram apenas a voz ao fundo da apresentação, já outros/outras apareceram no vídeo, enquanto falavam, como o caso que analisei anteriormente.

E, finalmente, o **Encontro plantão 3**, que também não aconteceu, por falta de participantes, mesmo eu estando disponível e on-line durante o período previsto.

6.3.4 Semana 4 do curso

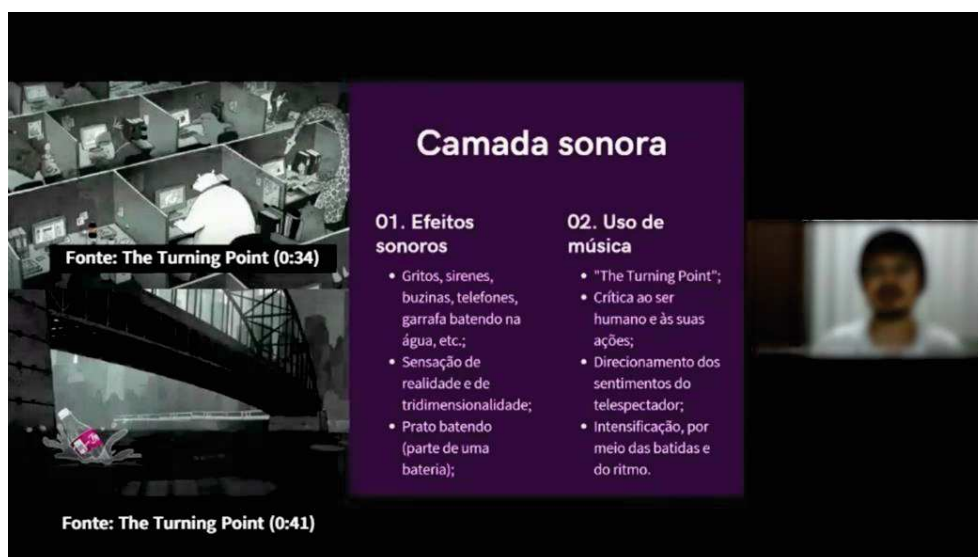
Na quarta semana, abordei os temas *Arquitetura multimodal* e *Análise de videoanimações nas aulas de Língua Portuguesa*. Nesse último ciclo foi quando tivemos as produções que julguei mais significativas, provavelmente devido à culminância de todo o aprendizado ao longo do curso. Conforme será explicado, nesse período aconteceram as atividades mais complexas, as quais os/as participantes realizaram com muita dedicação, demonstrando que, de fato, compreenderam a Arquitetura Multimodal. Isso se mostra, tanto nas análises por eles e elas realizadas quanto na resposta à Atividade 10, em que, anonimamente, avaliaram o curso e a si próprios/as.

Começo apresentando o **Encontro síncrono 4**, já que ele embasou a realização das Atividades 8 e 9. Esse último encontro aconteceu no dia 5 de outubro e contou com a participação de nove pessoas. Nele, apresentei a Arquitetura Multimodal (Figura 199), explicando como ela foi desenvolvida com base nos pressupostos tratados nos encontros anteriores. Para tanto, analisei a videoanimação *Guaxuma* (2018), exemplificando como ela utilizou cada um dos aspectos da Arquitetura Multimodal para os efeitos de sentido pretendidos. A segunda parte do Capítulo 4 desta tese foi a base para esse encontro. Aproveito para lembrar que não houve **Encontro plantão 4**, por falta de *quórum*.

Na **Atividade 8**, que foi entregue por cinco participantes divididos/as em uma dupla (duas alunas) e um trio (dois alunos e uma aluna), eles/elas precisaram analisar uma videoanimação aplicando os princípios da Arquitetura Multimodal, a qual conheceram por meio do texto-base da semana e do último encontro síncrono. Como os dois trabalhos foram realizados com abordagens diferentes, mas ambos foram muito bem-feitos, demonstrando que, de fato, os/as participantes compreenderam a teoria, analisarei ambos.

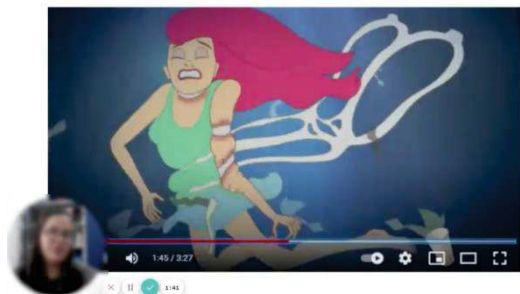
Primeiramente, discuto sobre o trabalho do trio, que preferiu gravar a análise em vídeo. Para tanto, escolheram o curta *The turning point* (2020) e se organizaram de modo que cada um/uma analisou uma camada da videoanimação, conforme Figuras 190, 191 e 192.

Figura 190 – Participante analisa a Camada sonora, na Atividade 8.



Fonte: arquivo da autora.

Figura 191 – Participante analisa a Camada visual, na Atividade 8.



Fonte: arquivo da autora.

Figura 192 – Participante analisa a Camada verbal, na Atividade 8.



Fonte: arquivo da autora.

No que se refere à Camada sonora, entre 2:55 e 3:30 do vídeo, o participante analisou a música utilizada, que é o que nomeia o curta, explicando a relação entre o enredo e a letra da canção:

A respeito dessa questão da música, a gente percebe que (dando um Google, né?) é utilizada a música *The turning point*, que tem o mesmo nome que a animação em si. E, basicamente, ela fala sobre alguém resgatar outro alguém e ter uma sensação de que as coisas não correm bem, dizendo que é melhor parar de ter esperança e aprender a ter medo das coisas. E isso é muito bacana, porque casa totalmente com a narrativa do vídeo, que se resume a destruição. Então, pode servir, de repente, como alerta pra gente, afinal, na animação há uma inversão de papéis, entre animal e homem. Mas sabemos muito bem que é o homem que destrói o planeta. Por isso, a crítica.

A fala do participante permite notar que ele estabeleceu uma relação entre a videoanimação e a letra da música que a compõe com a realidade que o cerca, ao demonstrar que a música – e, por conseguinte, a animação que a ilustra – faz uma crítica ao comportamento humano. Tal perspectiva demonstra que ele compreendeu a importância da música para uma videoanimação e que é capaz de relacioná-la com seu contexto, este que é um dos aspectos abordados na Arquitetura Multimodal.

Sobre a análise da Camada visual que o trio realizou, destaco a seguinte fala da participante, entre 8:05-8:30, em que ela afirmou, sobre a cena mostrada na Figura 191:

A gente tem uma cena que também é muito interessante, que é muito inteligente, porque faz referência a Ariel, a Pequena Sereia. E choca

ainda mais por ser uma personagem famosa, por ser uma personagem reconhecida. Ao mesmo tempo que choca o leitor, também faz uma denúncia em relação à poluição nos oceanos e faz o leitor refletir em relação à problemática.

A análise da participante envolve as relações de intertextualidade, um dos aspectos da Arquitetura Multimodal, entre a videoanimação e outros textos, no caso, a animação *A Pequena Sereia*, da Disney, cuja personagem principal se chama Ariel. Mesmo sem mencionar detalhadamente quais indícios aproximam a mulher mostrada da Ariel (cor do cabelo e das roupas e o fato de estar dentro da água), isso fica subtendido na fala dela. Além disso, ela fez algo ainda melhor do que tratar de cores, pois falou sobre a importância de se evocar uma personagem famosa para criar identificação com o/a leitor/a. Esse pressuposto foi amplamente discutido ao longo do curso e pude perceber, por sua fala, que a participante se atentou a isso.

Por último, no que concerne à Camada verbal, o terceiro integrante afirmou, entre 11:08-11:45, que:

A série de frames presentes nessa abordagem dos recursos verbais vai dialogar diretamente com o que a gente pensa como sociedade, o modelo de sociedade de compra, de riqueza, quem a gente culpa pelos nossos problemas. A gente tem aqui retratado, na videoanimação: “Um por cento da população rica vai ficar mais rica” e “Os nossos problemas sociais são oriundos do exterior, dos imigrantes”. Isso dialoga muito com a perspectiva de mundo que a gente vai ter do ser humano, representado, nessa videoanimação, pelos animais.

A fala do participante permite notar que ele também estabelece uma relação entre a videoanimação e a realidade que o circunda, ao analisar o sentido do texto verbal como algo que é difundido na sociedade humana. Pude perceber, com essa análise, como os/a participantes estiveram preocupados/a em mostrar que a animação é um retrato da sociedade em que vivem, criticando os hábitos dos seres humanos que são prejudiciais ao meio ambiente e aos animais.

O trio demonstrou, ainda, autonomia com a análise, ao escolher começar pela Camada sonora a qual, na Arquitetura Multimodal, foi apresentada por último, conforme explicado no Capítulo 4. Isso também demonstra o aprendizado deles/a, já que souberam articular a análise das camadas de acordo com os sentidos que quiseram destacar.

Também com muita destreza a dupla de alunas realizou a Atividade 8. Elas, que preferiram apresentar um texto escrito – o qual me pareceu uma ótima base para um artigo acadêmico – escolheram a videoanimação *Pip* (2018). Destaquei dois trechos do texto, que apresento nas Figuras 193 e 194.

Figura 193 – Primeiro destaque do texto elaborado para a Atividade 8.



Na figura 3, o PI consegue analisar, por meio de um plano pessoal, o que está escrito (código verbal escrito) na maioria dos quadros, e podemos observar manchetes como: “Novo centro veterinário é aberto”, “Ace salva o dia...de novo”, “Novo programa de veteranos é lançado”, “2014 - Programa sem fins lucrativos do ano”. Todos os dizeres demonstram a importância do programa de cães-guia. Importante ainda dizer que posteriormente, na narrativa, Pip se encontra em um momento de infelicidade visto o seu tamanho reduzido em relação a outros cães e por isso, ele vê o quadro inferior esquerdo (figura 3), em que Ace, o maior herói da Universidade Canina, aparece perto de outros cães, sendo menor que todos eles. A partir disso, Pip se refortalece. A música se mantém no tom e ritmo anteriores.

Fonte: arquivo da autora.

No destaque apresentado na Figura 193, a dupla relacionou as três camadas que compõem a Arquitetura Multimodal e, por meio da relação entre as manchetes enquadradas (Camada verbal), o enquadramento e as imagens junto às manchetes (Camada visual) e a música que toca ao fundo (Camada sonora), depreenderam o sentido da cena. Assim, foi possível indicar o que o personagem principal estava sentido e, depois de ver a parede de quadros, como passa a se sentir.

Figura 194 – Segundo destaque do texto elaborado para a Atividade 8.



Fonte: Videoanimação *Pip* (2018)

Na figura 4, Pip se depara com a professora de cães da Universidade, ela aponta para um aparelho que mede a altura dos cães. Pip direciona seu olhar para o aparelho. Assim, há a presença de processo reacional transacional de Pip para o aparelho e da professora para Pip. O braço da professora também representa um vetor, nesse sentido, ele substitui uma possível fala ou descrição narrativa como “Vá até o aparelho”. O plano aparenta ser mais inferior do que frontal, possivelmente para demonstrar ao PI a posição de poder da professora em relação à Pip.

No momento que Pip vê a professora e se assusta com a sua presença, a música para. Enquanto Pip se direciona para o aparelho de altura, a música (piano) acelera rapidamente, indicando o nervosismo e ansiedade do cão em conseguir atingir a altura necessária.

JID JACILUZ DIAS FONSECA
Ficou excelente a relação entre a camada sonora e a visual.

Fonte: arquivo da autora.

No trecho presente na Figura 194, foi possível notar que as participantes relacionaram a linguagem visual, apresentada, sobretudo, pelos gestos da mulher e pelo olhar do cachorro, com a linguagem sonora, explicando os possíveis sentidos que se podia depreender da cena. Em seu texto, a dupla escolheu não analisar a videoanimação por camadas, mas foi relacionando-as, para destacar algumas cenas mais significativas, fazendo isso de acordo com a ordem do enredo. Isso demonstra domínio em relação ao referencial apresentado como base para a análise das videoanimações, já que elas souberam compreender os sentidos por trás da relação entre os diferentes tipos de linguagem.

Tendo em vista que os objetivos do curso sempre tiveram a sala de aula como guia, para que o conhecimento teórico compartilhado fosse colocado em prática nas aulas dos/as professores/as que já atuam e que atuarão, na **Atividade 9**, a turma foi convidada a elaborar um plano de aula. Assim, mantendo a configuração dos grupos da atividade anterior, a dupla e o trio apresentaram um plano baseado na videoanimação que foi analisada por eles/elas. Disponibilizei os dois planos de aula, com os comentários avaliativos, nos Anexos B e C, mantendo o anonimato dos/as participantes, a fim de permitir a leitura completa, para além dos destaques que apresento a seguir.

Para a atividade, pedi que a turma montasse um plano contendo: I. Tema da aula; II. Videoanimação trabalhada; III. Ano ou faixa etária da turma; IV. Objetivo da aula; V. Breve apresentação da aula; VI. Número de aulas necessárias; VII. Atividades a serem desenvolvidas; VIII. Avaliação a ser aplicada; IX. Referências utilizadas para elaborar a aula; X. Informações complementares (caso fosse necessário). Disponibilizei, ainda, o site da Nova Escola⁷¹ com exemplos de planos de aula. Para a avaliação, mais importante do que conter todos os elementos solicitados, era que o plano de aula demonstrasse que os/as participantes sabiam utilizar a videoanimação como ferramenta pedagógica.

A dupla de alunas propôs um plano de aula que utilizou a videoanimação *Pip* (2018) como motivação para a produção textual de uma carta. Organizada em duas aulas e voltada para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, a atividade teve como objetivos: “Trabalhar a leitura e interpretação de textos multissemióticos e discutir com os alunos a importância de sermos persistentes quanto àquilo que desejamos” (Conforme Anexo B). Isso se justifica porque *Pip* (2018) conta a história de um cachorro que, não tendo obtido sucesso na escola de treinamento, é persistente e consegue se superar, mesmo sendo o menor da turma.

A persistência, então, foi o fio condutor utilizado para a produção de uma carta destinada a “alguém que eles gostariam de dizer algo positivo: um amigo, familiar ou conhecido” (Figura 195). E, assim como *Pip* foi inspirado por outro personagem na animação, a carta deveria servir para motivar o/a destinatário/a.

Figura 195 – Destaque do texto elaborado pela dupla para a Atividade 9.

<p>Atividades: Após a discussão oral, o professor deverá propor a escrita de uma pequena carta incentivadora, ou seja, um texto que busque inspirar, motivar e apoiar o leitor. A ideia é que após a produção e correção, os alunos entreguem esse texto para alguém que eles gostariam de dizer algo positivo: um amigo, familiar ou conhecido. Dessa forma, o texto deve conter uma mensagem otimista, assim como a videoanimação, a qual poderá servir de inspiração e exemplo nas redações. O aluno deve ter essas questões em mente quando for produzir o texto. O professor pode, ainda, pedir para que seja feito um desenho em cada carta.</p>	<p>Comentado [3]: Gostei muito dessa abordagem: a animação motivando a produção textual.</p> <p>Comentado [4]: Ótimo vocês citarem a BNCC. Outras habilidades que podem ser incluídas são as relacionadas aos textos multimodais e trabalho específico com vídeos.</p>
<p>Habilidades trabalhadas: (EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.</p>	

Fonte: arquivo da autora.

Na Figura 195 ainda é possível ver a habilidade da BNCC que se pretendeu trabalhar com essa atividade. Ressalto a autonomia da dupla, que se preocupou em

⁷¹ Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula>. Acesso em: 10 jan. 2022.

contextualizar a aula pensando nos documentos oficiais – e lembrando o que fizeram na Atividade 2 – já que a indicação da habilidade não foi uma solicitação da Atividade 9. Esse é mais um indicativo de que o objetivo do curso foi atingido, já que contribuir para a formação docente é dar ferramentas para que os/as professores/as saibam utilizá-las da melhor forma possível para o seu contexto de sala de aula. No que se refere ao comentário que fiz sobre as habilidades, tratarei disso na seção Avaliação, quando falo sobre os *feedbacks* do curso.

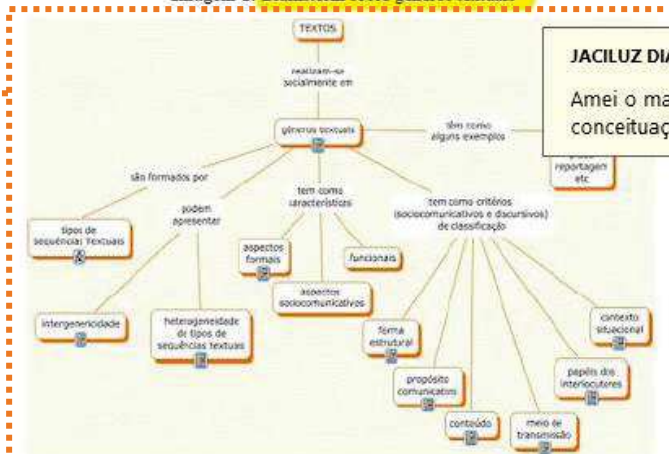
Já o trio planejou uma atividade organizada em três aulas e voltada para alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivos: “Ampliar a habilidade de leitura dos estudantes a partir da análise crítica de um texto multimodal / Conscientizar os alunos sobre a importância da preservação do meio em que vivem”, conforme Anexo C. Para tanto, utilizaram a videoanimação *The Turning Point* (2020), que fora analisada na Atividade 8 e aborda a temática ambiental, ao inverter os papéis de seres humanos e animais, já que estes ocupam o lugar daqueles, que sofrem com a poluição e a degradação do planeta.

Assim como no caso da dupla citada anteriormente, o curta também serviu de motivação para a produção de um texto, agora do gênero comentário de notícia, já que, além de assistirem ao vídeo, os/as alunos/as deveriam buscar uma notícia relacionada ao meio ambiente. Antes, porém, o trio planejou, para as duas aulas anteriores: apresentar o conceito de gêneros textuais, por meio de um mapa mental (Figura 196); exibir a videoanimação; tratar sobre o conceito de multissemiotes e, a partir disso, analisar os elementos que compõem *The Turning Point* (2020); e discutir questões ligadas ao impacto que os seres humanos provocam no meio ambiente, inclusive utilizando um outro vídeo, sobre formas de poluir menos o planeta.

Figura 196 – Destaque do texto elaborado pelo trio para a Atividade 9.

- I. Questione aos alunos o que eles entendem quando se fala em gêneros textuais. Visando estimulá-los a compartilhar com toda a sala as suas ideias e abrir caminhos para a discussão, cite alguns gêneros muito presentes no cotidiano e que, provavelmente, eles já tenham estudado em anos anteriores (conto, receita, notícia, bilhete, etc). Anote no quadro palavras-chave¹ que partam das falas dos estudantes que possam ajudar a caracterizar os gêneros de uma maneira geral, de modo a preparar uma espécie de *brainstorm*, como o apresentado a seguir:

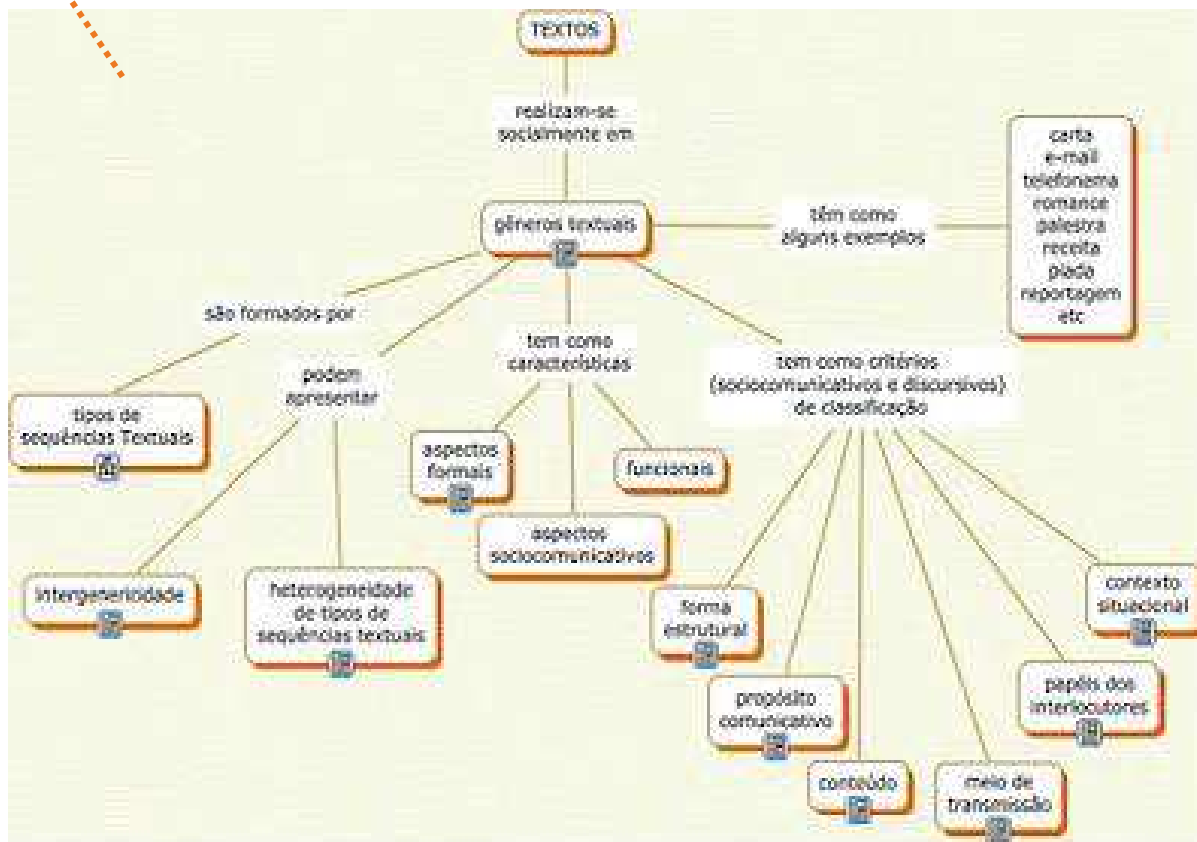
Imagem 1: Brainstorm sobre gêneros textuais



JACILUZ DIAS FONSECA

Amei o mapa mental! Ótima ideia para trabalhar a conceituação de gêneros.

Fonte: <http://estadaki.blogspot.com/2016/03/generos-textuais.html>



Fonte: arquivo da autora.

O primeiro destaque que faço se refere ao uso do mapa mental que, conforme mencionado, é um gênero citado pela BNCC e foi utilizado ao longo do curso. Ver que o trio compreendeu a importância dos mapas como ferramentas pedagógicas para auxiliar nos processos de ensino e aprendizado também demonstra que o curso atingiu seu objetivo. Meu outro destaque se refere ao uso de diferentes gêneros textuais para a aula, além da videoanimação: mapa mental, vídeo instrucional, notícia e comentário.

Conforme já previsto pelos PCN e reafirmado pela BNCC (tema discutido no primeiro capítulo), o uso dos gêneros é fundamental para um trabalho com a Língua Portuguesa de modo contextualizado. E os/a alunos/a demonstraram ser capazes de utilizá-los de modo articulado e com o objetivo de motivar discussões para além do texto em si, mas considerando a realidade que os/a circunda. Esse é mais um indício de que o curso atingiu o seu objetivo, por poder contribuir para o desenvolvimento dessa perspectiva.

E, por fim, outro indicativo de que o curso cumpriu aquilo a que se propôs está na **Atividade 10**, que se constituiu de uma avaliação final, com 17 perguntas, respondidas de modo anônimo, por meio do Google Formulários. Nela, que contou com 6 respostas, os/as participantes puderam avaliar o curso e a própria participação. Apresento, então, as respostas obtidas, destacando os comentários deixados pelos/as participantes, os quais serão analisados, por terem contribuído para compreender os acertos do curso e os ajustes que nele podem ser feitos. Para fins de consulta, disponibilizei os gráficos com as respostas à Atividade 10, integralmente, no Anexo D.

Conforme consta no referido anexo, os 6 respondentes consideraram bom/boa: o curso; o uso do Google Classroom; a interação entre mim e eles/elas; a apresentação que realizei nos encontros síncronos; o esclarecimento de dúvidas feito por mim; e a contribuição do curso para a formação docente deles/as. Resposta última que confirma que o curso atingiu seus objetivos, sob a perspectiva dos/as participantes.

No entanto, interessam-me mais ainda as respostas que foram respondidas como “Regular” que, juntamente com os comentários, os quais eram opcionais, podem sinalizar o que é preciso melhorar no curso. Nesse sentido, pude ver que 1 participante considerou regulares: a facilidade de uso do Google Meet e o material didático utilizado; enquanto 2 julgaram da mesma forma as atividades assíncronas.

Indo ao encontro dessa perspectiva, apresento 2 comentários que podem indicar o motivo de a avaliação ter sido dessa forma, nos quais faço alguns destaques. O

primeiro, respondido na pergunta 10, que pediu comentários e sugestões sobre o curso, foi: “Talvez **repensar um pouco a parte de ISD**. A atividade, em específico, ficou um pouco **distante do curso em si**, pra mim” (Anexo D). No mesmo sentido, houve um comentário feito na pergunta 16, que pediu a opinião dos/as participantes sobre as atividades síncronas e assíncronas:

Achei todas as atividades muito interessantes e as propostas são realmente ótimas. **Mas acredito que o tempo de duração do curso foi muito curto para tantas propostas distintas e para a quantidade grande de atividades.** Acredito que como muitos participantes têm estudo e trabalho por fora, e assim, para conseguirem realmente refletir sobre o aprendizado, **uma atividade por semana faria mais sentido**, porque esses acabam tendo que fazer algo mais rápido e menos aprofundado. A quantidade de encontros online também foi boa, mas com uma **quantidade muito extensa de conteúdo (complexo) para apenas um encontro**, por exemplo, sendo difícil para alguns que não são exatamente da área conseguir acompanhar (Anexo D, *grifos meus*).

Fiquei feliz em receber esses retornos, que foram os únicos a realizarem uma avaliação e darem sugestões, pois eles indicam de que forma posso aprimorar o curso, o qual pretendo ofertar novamente, no futuro. Assim, em uma próxima edição, farei ajustes no material e na abordagem sobre o ISD. Além disso, posso ampliar a carga horária do curso, diluindo mais as atividades.

As outras respostas indicadas como regulares foram para as perguntas sobre autoavaliação: participação geral no curso (1 resposta); participação nos encontros síncronos (2 respostas); realização das atividades nos encontros síncronos (2 respostas); interação com a professora (1 resposta); e realização das atividades assíncronas (3 respostas).

Indo ao encontro dessas respostas, houve 2 comentários: “Eu quem tive dificuldade de me organizar. O curso é perfeito” e “Acredito que por conta da reta final de curso, minhas atividades ficaram comprometidas um pouquinho, mas o curso é fantástico”. Comparando tais comentários com as supramencionadas perguntas objetivas, é possível concluir que os/as participantes conseguiram perceber a importância de assumirem a responsabilidade que lhes cabia no curso. Futuramente, com os ajustes feitos, acredito que possa haver mais engajamento da turma.

6.4 RECURSOS DO CURSO

Relembrando Mattar (2014), os recursos de um DE são os materiais didáticos utilizados, que podem ser elaborados pelo/a designer/professor/a do curso ou serem obtidos na internet. No caso do curso *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa*, utilizei ambos os tipos de recursos. Conforme pode ser conferido no Apêndice A, a bibliografia do curso foi dividida entre as referências obrigatórias, que deveriam ser lidas para as atividades de cada semana, e as complementares, que foram compartilhadas para ampliar o repertório dos/as participantes. Há até mais destas do que daquelas, o que fiz pensando no fato de que alguns/algumas participantes estavam produzindo trabalhos sobre o tema do curso, como TCC, artigo acadêmico e pesquisa de iniciação científica.

Para o referencial bibliográfico do curso, foram utilizados documentos legais sobre a educação, como a BNCC (BRASIL, 2018); capítulos de livros, como *A Gramática do Design Visual* (BRITO; PIMENTA, 2009); dissertações e teses, como *Os 12 princípios da animação: da adesão à sua subversão* (SAITO, 2015); e artigos científicos publicados em revistas acadêmicas, tanto de outros/as autores/as quanto meus, como o *Uma análise do curta Menina bonita do laço de fita: os efeitos de sentido das múltiplas linguagens do gênero videoanimação* (DIAS; SILVA, 2021). Estes últimos se justificam por ser a Arquitetura Multimodal um referencial teórico criado por mim e, logo, sem material publicado acerca desse tema, a não ser o que produzi, juntamente com a minha orientadora.

Outro recurso utilizado abundantemente foram as videoanimações, como não poderia deixar de ser, já que elas foram o tema do curso e, por isso, dediquei-lhes uma parte específica na bibliografia da primeira semana do curso. Parti das animações já citadas nesta tese, mas, como já mencionado, outras foram incluídas durante a realização do curso, conforme a necessidade, o que foi feito, inclusive, pelos/as próprios/as alunos/as, o que já foi abordado no tópico anterior.

A bibliografia completa foi, então, disponibilizada aos/as participantes, antes do início do curso, com o Planejamento de conteúdo e atividades (Apêndice C). Mas, a cada semana, juntamente com as atividades, o referencial específico era novamente apresentado, conforme ilustrado pela Figura 197. Além disso, toda a bibliografia obrigatória foi disponibilizada em PDF, na sala do Classroom, a cada semana, conforme pode ser visto na Figura 198.

Figura 197 – Atividade 7, em que consta a bibliografia obrigatória e complementar da semana.



Atividade 7 - Assíncrona

Postagem: 29 de setembro

Prazo: 3 de outubro

Carga horária: 4h

Realização: Individual

Etapas:

1. Realize a leitura crítica do Texto 11, destacando os pontos essenciais.

Texto 11: WERNECK, Daniel Leal. **Movimentos invisíveis: a estética sonora do cinema de animação.** 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/UJSS-8ACPO5>. Acesso em: 7 ago. 2021. – **Leitura: Resumo e páginas 52 a 69 e 96 a 100** –

2. Elabore um vídeo (com até 5 minutos), em que você apresenta uma análise dos aspectos sonoros (e apenas eles) de uma das videoanimações a seguir:

- a) A animação que representa você, conforme apresentado no Encontro síncrono 1;
- b) Uma das videoanimações apresentadas na bibliografia do curso;
- c) Qualquer outro desenho animado que apresente os aspectos sonoros comuns a esse gênero.

Instruções:

I. Edição: você pode se gravar apenas apresentando a análise, sem editar o vídeo; ou pode editá-lo, incluindo os exemplos das cenas que está apresentando.

II. Gravação: lembre-se de, para realizar a gravação, procurar um local bem iluminado e silencioso. Utilize um suporte ou peça que alguém filme você.

Bibliografia complementar (não obrigatória):

FURNISS, Maureen. General concepts: sound and structural design. In: FURNISS, Maureen. **Art in motion: animation aesthetics - revised edition.** Londres: John Libbey Publishing, 2014. Edição do Kindle.

Fonte: arquivo da autora.

Figura 198 – Atividade 7, no Google Classroom, com a disponibilização da bibliografia obrigatória em PDF.

Atividade 7 - Assíncrona - Sonoplastia em videoanimações

JACILUZ DIAS FONSECA • 24 de set. Editado às 19:45

Data de entrega: 3 de out.

Prazo: 3 de outubro
Carga horária: 4h
Realização: Individual

Etapas:

1. Realize a leitura crítica do Texto 11, destacando os pontos essenciais.
Texto 11: WERNECK, Daniel Leal. *Movimentos invisíveis: a estética sonora do cinema de animação*. 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/JSSS-8ACP05>. Acesso em: 7 ago. 2021. – **Leitura: Resumo e páginas 52 a 69 e 96 a 100** –

2. Elabore um vídeo (com até 5 minutos), em que você apresenta uma análise dos aspectos sonoros (e apenas eles) de uma das videoanimações a seguir:

a) A animação que representa você, conforme apresentado no Encontro síncrono 1;
b) Uma das videoanimações apresentadas na bibliografia do curso;
c) Qualquer outro desenho animado que apresente os aspectos sonoros comuns a esse gênero.

Instruções:

I. **Edição:** você pode se gravar apenas apresentando a análise, sem editar o vídeo; ou pode editá-lo, incluindo os exemplos das cenas que está apresentando.
II. **Gravação:** lembre-se de, para realizar a gravação, procurar um local bem iluminado e silencioso. Utilize um suporte ou peça que alguém filme você.

Bibliografia complementar (não obrigatória):
Em anexo.

Atividade-7-29set.pdf PDF

Texto-11-WERNECK-Daniel L... PDF

Fonte: arquivo da autora.

Outros recursos utilizados foram os slides, elaborados por meio dos softwares Microsoft Office PowerPoint e Prezi. Tais apresentações também se constituíram recursos didáticos, pois foram elaborados para funcionar como uma síntese, em formato de tópicos, do conteúdo de cada encontro síncrono e, portanto, de cada temática trabalhada, conforme exemplificado pelo slide do Encontro síncrono 4, na Figura 199. Assim, esse se tornou um material para consultas futuras sobre cada um dos assuntos que foram abordados. Conforme já visto na Figura 172, essas apresentações de slides eram disponibilizadas após cada encontro síncrono, juntamente com a gravação deste.

Figura 199 – Slide do Encontro síncrono 4, com síntese em tópicos de parte do conteúdo trabalhado.

Pressupostos

VII. A Arquitetura Multimodal

VIII. Análise

- Depois de apresentados os pilares => aquilo que eles sustentam: **Arquitetura Multimodal**
- **Arquitetura Multimodal** => teoria desenvolvida para a análise de **videoanimações**
- Escolha do termo:
 - **Arquitetura textual** proposta pelo **ISD** (BRONCKART, 2012) => forma de observar o texto em **estratos**, aprofundando a análise à medida que se vai conhecendo cada camada => podem ser vistas de forma **independente**, mas que, ao mesmo tempo, estão **imbricadas**
 - É **multimodal** => referência às múltiplas linguagens que compõem a videoanimação: **verbal, visual e sonora**

Arquitetura multimodal

Fonte: arquivo da autora.

Os mapas mentais também foram um outro recurso muito utilizado durante o curso, pois, conforme já expliquei, esse é um gênero muito utilizado para sintetizar ideias por meio de imagens, setas, fluxogramas etc., sendo, inclusive, abordado na BNCC (BRASIL, 2018). Além do mapa que apareceu na Figura 183, utilizei os mapas já apresentados nesta tese, quais sejam: Esquemas 2 a 15.

Além dos recursos voltados para a leitura que os/as participantes tiveram que realizar, procurei motivar a produção textual de gêneros variados nas atividades. Essas produções também se constituíram recursos didáticos, já que, ao produzirem fichamento, resenha, vídeo, comentário, mapa mental etc., os/as cursistas estavam adquirindo familiaridade com gêneros que podem, futuramente, propor que seus/suas alunos/as produzam em sala de aula.

6.5 AVALIAÇÃO DO CURSO

No curso *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa*, utilizei os três tipos de avaliação explicados por Mattar (2014): na entrada (antes do início do curso), formativa (durante o curso) e somativa (ao final do curso). Começarei falando sobre a avaliação formativa e, em seguida, tratarei das de entrada e somativa, as quais quero

comparar, a fim de explicar como elas serviram para demonstrar que o curso cumpriu seus objetivos.

No que se refere às avaliações formativas, que aconteceram durante o curso, elas decorreram da participação em todas as atividades, síncronas e assíncronas. Dessa forma, escolhi não atribuir nota às atividades assíncronas, considerando mais importante a realização dessas e a participação nos encontros síncronos. Assim, utilizando os recursos disponíveis no Google Classroom, cada atividade foi recebida, comentada e devolvida aos/às participantes.

Conforme foi possível perceber nas Figuras 176 a 178, 182 e 194 a 196, que se referem a prints das atividades devolvidas, procurei realizar comentários de incentivo, destacando pontos positivos das produções, mas, também, sinalizando ampliações que poderiam ser feitas. Por exemplo na avaliação da Atividade 2, que se encontra na Figura 176, em que adicionei os seguintes comentários: “(Nome do participante), eu AAAAAAAAAAMEEEEEEEEEEEI a videoanimação! O cachorro com a voz do Miguel Falabella foi sensacional! E os óculos que melhoram a realidade! Eu bem que queria um desses! Rsrrsrs” e “Você reuniu dois dos textos de que mais gosto: videoanimação e HQ da Mafalda! Amei a atividade que você elaborou e como foi criativo pedindo a articulação entre animação e HQ!”.

A minha intenção com os comentários era ressaltar os pontos fortes da produção, sendo mais coloquial, como se estivesse conversando com o/a participante, já que não pudemos ter o contato presencial, que foi impedido pela necessidade de o curso ser totalmente virtual. Além disso, nos casos em que vídeos, animações e outros links foram utilizados, busquei-os, li e assisti a tudo, a fim de compreender de modo mais claro o que o/a participante estava propondo. Foi o que aconteceu no caso da atividade acima.

Destaco, ainda, os comentários que fiz para o texto elaborado por uma dupla na Atividade 9, conforme Figura 195: “Gostei muito dessa abordagem: a animação motivando a produção textual” e “Ótimo vocês citarem a BNCC. Outras habilidades que podem ser incluídas são as relacionadas aos textos multimodais e trabalho específico com vídeos”. Nesse caso, além de concordar com a importância do uso das videoanimações, procurei ampliar o repertório das alunas, lembrando outras habilidades da BNCC que poderiam ser trabalhadas no plano de aula proposto por elas. Esses quatro comentários exemplificam os *feedbacks* que dei como avaliação

para as atividades assíncronas 2 e de 4 a 9, já que as outras não permitiram esse tipo de abordagem, conforme descrevi na seção sobre as atividades.

Passo, então, a analisar comparativamente a Atividade 1, que correspondeu à avaliação na entrada, e a Atividade 10, que se tratou de uma avaliação somativa. Conforme já explicado na terceira seção deste capítulo, a primeira atividade serviu para conhecer três aspectos dos/as participantes: perfil, expectativas com o curso e conhecimento prévio.

As ferramentas didático-pedagógicas foram oferecidas com base no referencial teórico utilizado e nas práticas propostas para o trabalho com as videoanimações, conforme explicado na seção sobre as atividades. O público pretendido foi atingido, o que demonstrei na primeira parte deste capítulo e fica comprovado pelo perfil dos/as participantes, que foi representado pelos Gráficos 2 e 3.

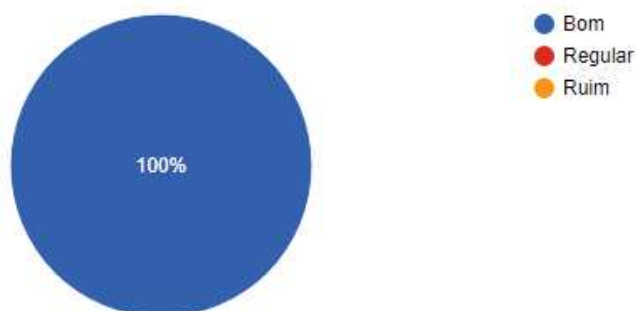
No que se refere a contribuir para a formação inicial de licenciandos/as e colaborar para a formação continuada de professores/as que já atuam em sala de aula, eles/elas próprios responderam a isso. Tal prerrogativa pode ser comprovada comparando algumas respostas às Atividade 1 e 10. Quando perguntados/as sobre o motivo de terem se inscrito e como o curso poderia contribuir para a formação docente deles/as (Quadro 5), houve respostas como: “[...] acredito que falte uma formação docente que englobe os métodos para se trabalhar esses textos”, “Como professor de línguas acredito que um recurso que contemple diferentes contextos é amplo e possibilita um aprendizado maior por parte dos alunos e professor” e “Me ajudando a criar estratégias e possibilidades de trabalhar com esse material de um jeito efetivo [...]”.

Indo ao encontro dessa expectativa, no final, todos os/as respondentes consideraram o curso bom, bem como a contribuição deste para sua formação docente, conforme pode ser visto nos Gráficos 10 e 11. Além disso, entre os comentários opcionais, que foram apresentados integralmente na seção *Atividades do curso*, houve respostas como: “Achei todas as atividades muito interessantes e as propostas são realmente ótimas. [...]”, “[...] O curso é perfeito” e “[...] o curso é fantástico”.

Gráfico 10 – Pergunta 1 da Atividade 10,
sobre a avaliação geral do curso.

1. Como foi o CURSO?

6 respostas

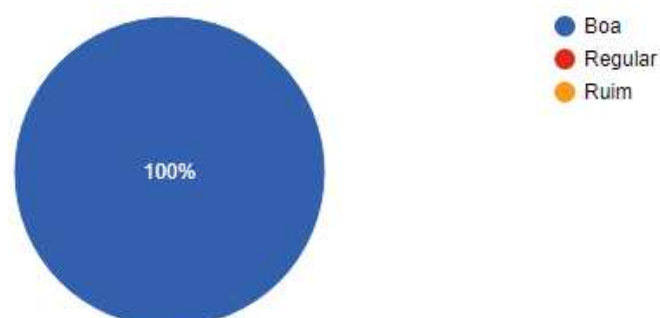


Fonte: arquivo da autora.

Gráfico 11 – Pergunta 9 da Atividade 10,
sobre a contribuição do curso para os/as participantes.

9. Como foi a contribuição do curso para a SUA FORMAÇÃO?

6 respostas



Fonte: arquivo da autora.

Logo, mesmo com a diferença na quantidade de pessoas que responderam à primeira atividade (36 pessoas) e à última (6 pessoas), foi possível perceber que os/as próprios/as participantes consideraram que o curso contribuiu para sua formação inicial como futuros/as docentes ou para a ampliação do seu repertório, no caso de professores/as que já atuam na escola.

Organizar o curso *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa* com base no design educacional proposto por Mattar (2014) foi muito importante para que todos os aspectos necessários à sua boa realização fossem contemplados. Dessa forma, ter claros os objetivos e como eles se relacionavam com o público do curso foi determinante para a elaboração das atividades, as quais foram planejadas para que o curso almejasse o que pretendia. E isso foi feito utilizando recursos didáticos que, escolhidos criteriosamente ou elaborados especialmente para o curso, deixaram rico o conteúdo trabalhado.

Para garantir que os recursos fossem bem aproveitados e que contribuíssem para que as atividades pudessem levar ao cumprimento dos objetivos, foi necessário escolher as ferramentas mais adequadas. Tal escolha foi facilitada pela vasta disponibilidade de aplicativos, softwares e sites, permitida pela popularização das TDIC. E durante esse percurso foi necessário contar com bons instrumentos avaliativos, que pudessem registrar adequadamente o desenvolvimento dos/as participantes do curso. Por isso, as avaliações utilizadas no curso podem ser consideradas o ápice de todo o processo, já que conseguiram, de fato, identificar pontos fortes e aspectos que precisam ser ajustados.

O curso pode ser aprimorado, por exemplo, com o uso de metodologias ativas nos encontros síncronos, que estimulem mais a participação das pessoas inscritas. Digo isso, porque, apesar de ter gostado das atividades assíncronas, de ter conseguido variar os gêneros utilizados e de ter tido um bom retorno da turma (apesar da grande quantidade de desistentes), acho que os encontros síncronos podiam ter sido feitos de modo a considerar mais a participação da turma, com menos explanação em slides e mais provocação a eles/elas.

No entanto, como demonstrado neste capítulo, foi possível cumprir os objetivos do curso. Nesse sentido, os recursos e as ferramentas escolhidos permitiram que as atividades assíncronas desenvolvidas cumprissem sua função de averiguar se os/as cursistas compreenderam cada um dos conteúdos trabalhados. Além disso, as atividades síncronas foram fundamentais para diminuir as distâncias e promover discussões acerca do tema do curso. E, por fim, o processo avaliativo contínuo, focado em aspectos qualitativos e não quantitativos, possibilitou comprovar que os/as participantes gostaram do curso e que este contribuiu para ampliar os horizontes da formação docente em Lavras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história que contei no início desta tese e que utilizei também no curso *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa* serviu de guia para esta pesquisa. Isso porque, querendo que os/as participantes do curso se sentissem como Diego, eu mesma me senti como ele, já que eles e elas me ajudaram a ver o mar, a olhar esse oceano de infinitas possibilidades que é a educação e no qual precisamos ter coragem para navegar. E, sabendo que “coragem é agir com o coração”, como dizem a letra de *Oração do Horizonte*, da banda Detonautas (2008), e o livro de Fred Elboni (2019), segui-o para a elaboração desta tese.

Primeiramente, com a escolha do tema: videoanimação, gênero que amo e que considero ser muito rico para contribuir com o ensino de língua e linguagens. Mas, também, por propor um novo referencial teórico que, mesmo apoiado sobre teorias consolidadas, apresenta-se como uma nova perspectiva, que ainda precisa ser lapidada. E, por fim, mesmo já com o árduo desafio de elaborar a Arquitetura Multimodal e comprovar a sua pertinência em análises de videoanimações, ainda escolhi colocá-la à prova, em um curso de formação docente.

Mesmo a experiência que tive no mestrado não tornou a organização do curso menos desafiadora. E a coragem de seguir nessa jornada foi retribuída com um retorno que considerei excelente, conforme expliquei no Capítulo 6, já que o curso cumpriu seu objetivo e a Arquitetura Multimodal se mostrou uma teoria válida e útil para a análise de videoanimações. Por isso, posso considerar que os dois objetivos principais desta tese também foram cumpridos: desenvolver uma teoria de análise semiótica para videoanimações e oferecer ferramentas didático-pedagógicas que possibilitem aos/às professores/as abordarem esse gênero no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Da mesma forma se cumpriram os quatro objetivos secundários: realizar uma análise detalhada do gênero videoanimação, a fim de compreender os efeitos de sentido decorrentes da relação entre aspectos verbais, visuais e sonoros; integrar o modelo teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) ao referencial de análise semiótica da Gramática do Design Visual (GDV); contribuir para a formação inicial de licenciandos/as em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA); e colaborar para a formação continuada de professores/as de Língua Portuguesa da cidade de Lavras, Minas Gerais.

No entanto, mais importante do que identificar a chegada ao destino pretendido por esta tese, é poder refletir sobre a jornada, sobre o caminho percorrido nesse processo. Por isso, há que considerar alguns aspectos, começando pela organização do curso: o número de participantes que o concluíram pode não se constituir um quantitativo suficiente para comprovar o seu sucesso. Da mesma forma, as respostas dadas por eles/elas como avaliação final do curso podem ficar comprometidas por causa da relação que tiveram comigo. Ou seja, podem não ser tão críticos e objetivos, para não criarem algum tipo de constrangimento.

Por isso, a elaboração das Atividades 8 e 9 pode ser tomada como um balizamento mais adequado para se verificar, não *se*, mas *como* os/as participantes compreenderam o conhecimento compartilhado durante as quatro semanas de curso. Ao analisarem uma videoanimação utilizando a Arquitetura Multimodal e planejarem uma aula considerando essa análise, os grupos identificaram os múltiplos sentidos presentes nesse texto e demonstraram as potencialidades desse recurso para o ensino de língua.

Um outro ponto que ainda merece reflexão está relacionado à forma como a Arquitetura Multimodal seria recebida pelos/as alunos/as na escola, já que o curso, apesar de manter a escola como referência, enfocou apenas a recepção por parte de (futuros/as) professores/as. Essa é, então, outra possível contribuição deste trabalho, uma perspectiva futura que pode ser explorada. Para tanto, são necessárias novas leituras teóricas e o diálogo com outros/as autores/as que também são referência nas áreas sobre as quais se fundamentou esta pesquisa.

Mas os muitos caminhos que podem ainda ser percorridos já começaram certamente a ser trilhados com uma tese que foi organizada da seguinte forma: Depois de, no Capítulo 1, apresentar a *Introdução*, com a justificativa e os objetivos desta pesquisa, tratei sobre os *Documentos oficiais: da educação básica à formação docente*, no Capítulo 2. Nele, abordei os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores (BRASIL, 2015). Em seguida, demonstrei como tais documentos, que regulam a educação básica e a formação docente brasileiras, tratam do uso das TDIC no ensino.

As tecnologias digitais são um recurso imprescindível para os processos educativos e se mostraram ainda mais necessárias diante do contexto da pandemia

de Covid-19. Saber utilizar tais ferramentas, lendo e produzindo textos que reúnem cada vez mais linguagens diferentes, como texto verbal, visual e sonoro, requer um trabalho atento aos *Letramentos e multiletramentos em gêneros multimodais digitais*, o que foi tema do Capítulo 3. E, apesar de todo texto ser multimodal, reafirmar essa característica se mostra um posicionamento linguístico em busca de dar a textos como as videoanimações o protagonismo que eles merecem. Por isso, no final do terceiro capítulo, esse gênero foi apresentado.

Para melhor compreender as videoanimações, é preciso saber ler cada camada que as compõe. Assim, com base no Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2012), na Gramática do Design Visual – GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), nos 12 Princípios da Animação (THOMAS; OLLIE, 1995) e no referencial sobre a sonoplastia das animações (FURNISS, 2014), elaborei o *Referencial teórico para a análise semiótica da videoanimação*, que compôs o Capítulo 4. E, ao final deste, apresentei a Arquitetura Multimodal, exemplificando cada um dos seus aspectos na análise da videoanimação *Guaxuma* (2018).

No Capítulo 5 expliquei a *Metodologia da pesquisa* que utilizei nesta tese, a qual teve abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2011), natureza aplicada e objetivos descritivo e exploratório (GIL, 2002). No quinto capítulo falei, ainda, sobre os instrumentos de pesquisa, com a descrição dos procedimentos e das técnicas utilizadas para o planejamento e a realização do curso de formação docente *Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa*, que foi organizado a partir de um design educacional – DE (MATTAR, 2014).

Então, no último capítulo, descrevi como os elementos que compõem um DE foram utilizados para a concretização do referido curso. Assim, no Capítulo 6, intitulado *Curso on-line de formação docente Videoanimação nas aulas de língua portuguesa*, apresentei-o, descrevendo seus objetivos, as atividades que foram nele realizadas, os recursos e as ferramentas utilizadas para isso e as avaliações que foram aplicadas. E, à medida que descrevi, analisei como essa organização corroborou para que o curso buscasse alcançar seus objetivos e, por conseguinte, esta tese cumprisse seu propósito.

No entanto, não acho que esta pesquisa tenha terminado, pois há muito ainda para se trilhar, com novas edições do curso e aplicação da Arquitetura Multimodal na análise de videoanimações, para seu burilamento. Nesse sentido, também não se findaram as discussões sobre os assuntos tratados neste trabalho, as quais estão

apenas começando. Por isso, escolhi chamar este último capítulo de *Considerações finais* e não de Conclusão, sabendo que ainda há muito caminho para se percorrer, muitos mares para se navegar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Marcia Maria. **Design de animações educacionais**: modelo para a concepção colaborativa de animações educacionais para o ensino fundamental. 2017. 404 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46362>. Acesso em: 26 maio 2020.
- ANDRADE, Luiz Antônio Caldeira; TAVEIRA, Valdirécia de Rezende. Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de (Org.). **Incursões Semióticas**: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 48-55.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus Editora, 2011. Edição do Kindle.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016. Org. e trad. de Paulo Bezerra.
- BARBOSA JÚNIOR, Alberto Lucena. **Arte da animação**: técnica e estética através da história. 3.ed. Editora Senac: São Paulo, 2019. Edição do Kindle.
- BHATIA, Vijay. (1997). Genre Analysis Today. **Revue Belge de Philologie et d'Histoire**. v. 75, n. 3, p. 629-652.
- BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2020.
- BRASIL. **Reforma do Ensino Médio**. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **Caderno comunicação e uso de mídias.** Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas tecnologias.** Ministério da Educação. Brasília: MEC. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Ministério da Educação. Brasília: MEC. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRITO, Regina Célia Lopes; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. A Gramática do Design Visual. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de (Org.). **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 87-117.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2.ed. 2.reimpr. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2008a, p. 19-42.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de letras, 2008b.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, 1996, v. 66, n. 1, p. 60-92. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CERIGATTO, Mariana Pícaro; CASARIN, Helen de Castro Silva. O audiovisual como fonte de informação na escola: desafios para a media literacy. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p.31-52, 8 abr. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106609>. Acesso em: 14 jan. 2019.

COUTINHO, Maria Antônia. Para uma linguística dos gêneros de texto, **Diacrítica**. Braga: Universidade do Minho, v. 19, n. 1, p. 73-88, 2005.

DETONAUTAS. **Oração do horizonte**. S.l.: Sony BMG Music Entertainment: 2008. (6min e 50s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=95J56XRHATs>. Acesso em: 30 dez. 2021.

DIAS, Jaciluz; SILVA, Marta Cristina. Uma análise do curta Menina bonita do laço de fita: os efeitos de sentido das múltiplas linguagens do gênero videoanimação. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 50, p. 617-636, 2021. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2963>. Acesso em: 4 set. 2020.

DIAS, Jaciluz. **Tessituras multimidiáticas: linguagens, tecnologias e sexualidades**. 2017. 179 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/15179>. Acesso em: 3 jul. 2020.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ELBONI, Fred. **Coragem é agir com o coração**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação e cinema na escola. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15-16, p. 1-13, jan./dez. 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008/16978>. Acesso em: 20 maio 2020.

FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio (org.). **O trabalho com videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. Disponível em: <https://ebookspedrojoaoeditores.wordpress.com/2019/11/27/o-trabalho-com-videoanimacao-em-sala-de-aula-multiplos-olhares/>. Acesso em: 14 maio 2020.

FERREIRA, Helena Maria; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos; DIAS, Jaciluz. Mecanismos enunciativos constitutivos da tessitura de textos multissemióticos: uma proposta de análise. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 194-215, 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora. <http://dx.doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.28190>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28190>. Acesso em: 1 maio 2020.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio. Textualização e enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação escolhas da vida. **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p.69-83, out.-dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/38233>. Acesso em: 14 maio 2020.

FONTAINE, Jean de La. **Fábulas de La Fontaine**. São Paulo: Escala, s.d.

FURNISS, Maureen. General concepts: sound and structural design. In: FURNISS, Maureen. **Art in motion: animation aesthetics - revised edition**. Londres: John Libbey Publishing, 2014. Edição do Kindle.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegria: L&PM Editores, 2005. Edição do Kindle.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9.ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUALBERTO, Clarice Lage; SANTOS, Zaira Bomfante dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 2, e2019350205, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502019000200404&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 maio 2021. Epub Aug 12, 2019. <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350205>.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to Functional Grammar**. 2th. London: Arnold, 1994.

HASAN, Ruqalya. Literacy, everyday talk and society. In: HASAN, Ruqalya; WILLIAMS, Geoffrey. (eds.). **Literacy in Society**. London and New York: Longman, 1996, p. 377-424.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN Angela B. (org.). **Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 5th. London and New York: Routledge, 2006.

LEAL, Audria Albuquerque. **A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos**. 2011. 462f. Tese (doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/6646>. Acesso em: 2 jan. 2020.

LEROY, Henrique. **Webinar Desinventando as colonialidades linguísticas: translinguagem, transculturalidade e prática docente**. Canal Núcleo Fale / UFJF no YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=R3_SIL74lk0. Acesso em: 29 jun. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas On-line**, Juiz de Fora, 2-2007, p. 22-40. ISSN 1982-2243. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA** [online]. 2005, v. 21, n. 2, p.183-214. ISSN 0102-4450. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502005000200002>. Acesso em: 5 nov. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 146-225.

MATTAR, João. **Design educacional: educação a distância na prática**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MAYER, Richard. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. Edição do Kindle.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares. O processo de construção da BNCC e as implicações da Base para o ensino de Língua Portuguesa. **Encontro de Egressos do ProfLetras/UFJF**, Juiz de Fora. nov. 2018. Conferência de abertura no Encontro de Egressos do ProfLetras, 2018, [Juiz de Fora, MG].

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus Editora, 2017. Edição do Kindle.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação - Eca/Ed. Moderna**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

NATIVIDADE, Cássia; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. A Semiótica Social e a Multimodalidade. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de (Org.). **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistemico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 21-29.

NOVA ESCOLA. **Comparação entre os PCNs e a BNCC de Língua Portuguesa**. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/23/o-que-muda-entre-os-pcns-e-a-bncc-de-lingua-portuguesa-veja>. Acesso em: 5 nov. 2018.

PAZELLI, Pedro Eugênio Gomes. **A utilização da animação no ensino fundamental para a Educação em Saúde**. 2013. 86 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=21766@1>. Acesso em: 29 dez. 2019.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais...**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 18284-18300. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107_11975.pdf. Acesso em: 6 fev. 2020.

RASTIER, François. **Sens et Textualité**. Paris: Hachette Supérieur, 1989.

RASTIER, François. **Arts et Sciences des textes**. Paris: P.U.F., 2001.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2021a.

RIBEIRO, Ana Elisa. Todo texto é multimodal: e agora?. In: SEMANA DE LETRAS UNESP IBILCE, 33., 2021b, Virtual. **Conferência**. Youtube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=itgUuQq2wkc>. Acesso em: 7 out. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Neutro. **Revista Pessoa**, Lisboa, nov. 2020. Disponível em: <https://www.revistapessoa.com/artigo/3171/neutro>. Acesso em: 8 dez. 2021.

RIBEIRO, Cláudia Maria; ALVARENGA, Carolina Faria (Org.). **Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no Sul de Minas Gerais**. Lavras: F&F, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane. Roxane Rojo: "Há muitos países recuando no tempo com seus currículos. Enquanto aqui estamos evoluindo rapidamente". **Entrevista**. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-enquanto-aqui-estamos-evoluindo-rapidamente>. Acesso em: 6 fev. 2020.

ROJO, Roxane. Textos multimodais. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SAITO, Fabiano Santos. **(Multi)letramento(s) digital(is) na escola pública**: reflexões sobre as práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras: Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5471>. Acesso em: 20 maio 2020.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e Diálogos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 109-143, ago. 2011. Disponível em: <https://jornadasvirtuais.files.wordpress.com/2015/08/19-art-fabiano-patricia.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

SALOMÃO, Margarida. Políticas públicas para a educação no século XXI. **Encontro de Egressos do ProfLetras/UFJF**, Juiz de Fora. nov. 2018. Conferência de encerramento no Encontro de Egressos do ProfLetras, 2018, [Juiz de Fora, MG].

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p.281-300, set.-dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2020.

SANTOS, Marcelo Moreira. **Transmídia e a ecologia hipercomplexa das mídias: poética, linguagem e mediação**. Faro: Universidade do Algarve, 2018. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/10653?mode=full>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SARAIVA, Francisco Rodrigues dos Santos. **Novíssimo dicionário latino-português**. 12.ed. Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2006.

SATO, Leticia Midori. **Os 12 princípios da animação: da adesão à sua subversão**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4756>. Acesso em: 7 jul. 2020.

SCHWINDT, Luiz Carlos. Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 1, p. 1-23, 17 nov. 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1709>. Acesso em: 8 dez. 2021.

SELBER, Stuart. A. **Multiliteracies for a Digital Age**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, abril 2004, p. 5-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, 2002, p. 143-160. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jan. 2020.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge; New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education, Teachers College**, Columbia University, vol. 5, n. 2, 2003, p. 77-91.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THOMAS, Frank; JOHNSTON, Ollie. **The illusion of life: Disney animation.** Glendale: Disney Editions, 1995.

VALEZI, Sueli Correia Lemes. **O agir do professor de Língua Portuguesa na educação profissional tecnológica de nível superior: a linguagem construindo a atividade docente em contexto mediado por ferramentas semióticas e tecnológicas.** 2014. 362 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000189585>. Acesso em: 27 jul. 2020.

VILLARTA-NEDER, Marco Antônio; FERREIRA, Helena Maria. Vídeo-animação: provocações para o ensino da leitura de textos multissemióticos. In: SILVA, Paulo Ricardo da et al. **PIBID UFLA: experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica.** São Paulo: Livraria da Física, 2019.

WERNECK, Daniel Leal. **Movimentos invisíveis: a estética sonora do cinema de animação.** 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/JSSS-8ACPQ5>. Acesso em: 7 jul. 2020.

YOUTUBE (org.). **Uso aceitável no YouTube.** [s.d.]. Disponível em: <https://support.google.com/youtube/answer/9783148?hl=pt-BR>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Videoanimações

A BORRACHA e o Lápis. Direção de Cleiton Cafeu. São Paulo: Cafeu Filmes, 2014. (4min e 8s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RNleNeribYA&list=PLtk85RBM5Z-ljARbo8T9YYOMiISKL-P_K&index=8. Acesso em: 14 jul. 2020.

A ILHA. Direção de Alê Ramos. Brasília: Animus, 2008. (8 min e 47 s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BUVijjtJlt0&feature=youtu.be>. Acesso em: 14 jul. 2020.

ARE you lost in the world like me. Direção de Steve Cutts. S.l.: Moby & The Void Pacific Choir, 2016. (3min e 20s), son., P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VASywEugFd8>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BREVE história de uma gota. Direção de Raphael Argento de Souza. S.l.: Anima Mundi, 2008. (20s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YHfbf5IVGFo&list=PL66CD91D174AC11F4&index=12>. Acesso em: 14 jul. 2020.

ENROLADOS para sempre. Direção de Byron Howard e Nathan Greno. Burbank: Walt Disney, 2012. (6min e 29s) son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wRkhdzW9rHg>. Acesso em: 14 jul. 2020.

ESTÓRIA do gato e da lua. Produção de Jorge Neves. Realização de Pedro Serrazina. Porto: Filmógrafo, 1995. (5min e 30s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IAI243rHUis>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FERDINANDO, o Touro. Direção de Dick Rickard. Burbank: The Walt Disney Company, 1938. (7min e 39s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9cdeDgb_XOY. Acesso em: 14 jul. 2020.

GUAXUMA. Direção de Nara Normande. S.I.: Vilarejo Filmes e Les Valserus (coprodução Brasil-França), 2018. (14 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mQ3nkVy-C2o>. Acesso em: 4 set. 2021.

HAPPINESS. Direção de Steve Cutts. S.I.: Steve Cutts, 2017. (4min e 16s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e9dZQelULDk>. Acesso em: 14 jul. 2020.

IN A HEARTBEAT. Direção de Beth David e Esteban Bravo. Sarasota: Ringling College of Art and Design, 2017. (5min e 5s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GgfvMHeOiqQ>. Acesso em: 14 jul. 2020.

LA LUNA. Direção de Enrico Casarosa. Emeryville: Pixar, 2011. (6min e 57s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vbuq7w3ZDUQ>. Acesso em: 14 jul. 2020.

MENINA bonita do laço de fita. Direção de Diego Lopes e Claudio Bitencourt. Curitiba: Oger Sepol Produções, 2014. (7min e 21s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UHR8SXhQv6s>. Acesso em: 14 jul. 2020.

O CARNAVAL dos biscoitos. Direção de Ben Sharpsteen. Burbank: The Walt Disney Company, 1935. (7min e 59s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oy-SqiyioSM>. Acesso em: 14 jul. 2020.

O LOBISOMEM e o coronel. Direção de Elvis Kleber e Ítalo Cajueiro. Brasília: Exemplus Comunicação e Marketing, 2002. (10min e 11s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7bSYbOPKMAE&list=PLbBIMtSU6iy_mAcCz1vsXFALlq6DWYzX9d&index=7. Acesso em: 14 jul. 2020.

O PRESENTE. Direção de Jacob Frey. Ludwigsburg: Filmakademie, 2014. (4min e 18s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wAmEhSpX7-M>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PIP. Direção de Gary e Melody Johnson. Produção de Laia Alomar. Palmetto: Southeastern Guide Dogs, 2018. (4min e 5s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=07d2dXHYb94>. Acesso em: 9 nov. 2021.

PULAR. Direção de Bud Luckey e Roger Gould. Produção de Osnat Shurer. Emeryville: Pixar, 2003. (4min e 41s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E0TvRtN5qnE>. Acesso em: 14 jul. 2020.

ROCK and Riot. Direção de Chelsey Furedi. S.I.: Chelsey Furedi, 2016. (2min e 28s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8l8xbqvFPYI>. Acesso em: 14 jul. 2020.

THE Ostrich politic. Direção de Mohammad Houhou. 2018. (6 min. 25 s.), son., color. Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5HEN37zhcGA>. Acesso em: 4 set. 2021.

THE Turning point. Direção de Steve Cutts. Música de Wantaways. Londres: Steve Cutts, 2020. (3min e 27s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p7LDk4D3Q3U>. Acesso em: 9 nov. 2021.

TOCATA e fuga em ré menor. Burbank: The Walt Disney Company, 1940. (9min e 38s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fby0Znw5y9o>. Acesso em: 14 jul. 2020.

VIDA Maria. Direção de Márcio Ramos. Produção de Joelma Ramos. Fortaleza: Via CG e Trio Filmes, 2006. (8min e 35s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG htum4>. Acesso em: 14 jul. 2020.

ZERO. Direção de Christopher Kezelos. Produção de Christine Kezelos. Los Angeles: Zealous Creative, 2010. (12min e 32s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bHc7pv3s7NE>. Acesso em: 14 jul. 2020.

APÊNDICE A – DESIGN EDUCACIONAL DO CURSO

DESIGN EDUCACIONAL DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	Formação docente em Língua Portuguesa
COORDENAÇÃO	Jaciluz Dias
E-MAIL	jaciluz.fonseca@ufla.br
TELEFONE	32 9 8843-1986
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal de Lavras (UFLA)
MODALIDADE	virtual
CARGA HORÁRIA	40h
PUBLICO	50 vagas, para licenciandos/as em Letras da UFLA e professores/as de Língua Portuguesa de Lavras
APOIO	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Universidade Federal de Lavras (UFLA) Grupo de estudos e pesquisa Textualiza/UFLA (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa)
APRESENTAÇÃO	<p>APRESENTAÇÃO</p> <p>O curso VIDEOANIMAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA é parte da pesquisa de doutorado da professora Jaciluz Dias, cuja tese tem como título: <i>Gênero videoanimação e Arquitetura Multimodal: análise semiótica e contribuições para a formação docente</i>.</p> <p>PÚBLICO</p> <p>Licenciandos /as em Letras da UFLA Professores/as de Língua Portuguesa da cidade de Lavras</p> <p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oferecer ferramentas didático-pedagógicas que possibilitem aos/às professores/as abordarem o gênero videoanimação no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; - Contribuir para a formação inicial de licenciandos/as em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA); - Colaborar para a formação continuada de professores/as de Língua Portuguesa da cidade de Lavras, Minas Gerais. <p>EMENTA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Documentos legais e multiletramentos; 2. O gênero videoanimação; 3. O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); 4. A Gramática do Design Visual (GDV); 5. Os 12 princípios da animação da Disney; 6. A sonoplastia em videoanimações; 7. A Arquitetura Multimodal; 8. Análise de videoanimações nas aulas de Língua Portuguesa. <p>O curso tem apoio do Grupo de estudos e pesquisa TEXTUALIZA/UFLA</p>

	(Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa), do qual a professora responsável faz parte.
EMENTA	Documentos legais e multiletramentos; O gênero videoanimação; O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); A Gramática do Design Visual (GDV); Os 12 princípios da animação da Disney; A sonoplastia em videoanimações; A Arquitetura Multimodal; Análise de videoanimações nas aulas de Língua Portuguesa.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer ferramentas didático-pedagógicas que possibilitem aos/às professores/as abordarem o gênero videoanimação no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; - Contribuir para a formação inicial de licenciandos/as em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA); - Colaborar para a formação continuada de professores/as de Língua Portuguesa da cidade de Lavras, Minas Gerais.
BIBLIOGRAFIA	<p>Módulo 1: Documentos legais e multiletramentos; Gênero videoanimação.</p> <p>Obrigatória:</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 fev. 2021.</p> <p>DIAS, Jaciluz; SILVA, Marta Cristina. Ensino de Língua Portuguesa e tecnologias digitais: análises sobre documentos oficiais. Linguagem: Estudos e Pesquisas, v. 24, p. 77-88, 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/62538. Acesso em: 4 set. 2020.</p> <p>ALVES, Marcia Maria. Design de animações educacionais: modelo para a concepção colaborativa de animações educacionais para o ensino fundamental. 2017. 404 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46382. Acesso em: 28 maio 2021. – Leitura: Resumo e páginas 40 a 58 –</p> <p>Complementar:</p> <p>68° GEL - Mesa-redonda: Linguagens e BNCC. [S.l.]: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), 2021. Son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ctKAWsQXhmk. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>BARBOSA JÚNIOR, Alberto Lucena. Arte da animação: técnica e estética através da história. 3. Ed. Editora Senac: São Paulo, 2019. Edição do Kindle.</p> <p>BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 14 fev. 2021.</p> <p>CERIGATTO, Mariana Pícaro; CASARIN, Helen de Castro Silva. O</p>

	<p>audiovisual como fonte de informação na escola: desafios para a media literacy. Biblioteca Escolar em Revista, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p.31-52, 8 abr. 2015. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106609. Acesso em: 29 jul. 2021.</p> <p>DIAS, Jaciluz; FERREIRA, Helena Maria. TDIC e multiletramentos no contexto dos PCN e da BNCC: discussões voltadas à formação docente. In: FERREIRA, Caroline Souza; BELCAVELLO, Maria Paula P. S. (org.). (Org.). Diálogos sobre formação e trabalho docente. 1ed. Araraquara: Letraria, 2020, p. 140-167. Disponível em: https://www.letraria.net/dialogos-sobre-formacao-e-trabalho-docente/. Acesso em: 4 set. 2020.</p> <p>DIAS, Jaciluz; FERREIRA, Helena Maria; SILVA, Natany Avelar. Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC. Moara, v. 1, p. 10-31, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7328/0. Acesso em: 4 set. 2020.</p> <p>FANTIN, Mônica. Mídia-educação e cinema na escola. Teias, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15-16, p. 1-13, jan./dez. 2007. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008/16978. Acesso em: 20 maio 2021.</p> <p>FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio (org.). O trabalho com videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. Disponível em: https://ebooks.pedroejoaoeditores.wordpress.com/2019/11/27/o-trabalho-com-videoanimacao-em-sala-de-aula-multiplos-olhares/. Acesso em: 14 maio 2021.</p> <p>FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio. Textualização e enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação <i>Escolhas da vida</i>. Revista Prolíngua, João Pessoa, v. 12, n. 2, p.69-83, out.-dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/38233. Acesso em: 14 maio 2021.</p> <p>MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas. Papyrus Editora, 2017. Edição do Kindle.</p> <p>NOVA ESCOLA. Comparação entre os PCNs e a BNCC de Língua Portuguesa. 2017. Disponível em: https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/23/o-que-muda-entre-os-pcns-e-a-bncc-de-lingua-portuguesa-veja. Acesso em: 29 jul. 2021.</p> <p>PAZELLI, Pedro Eugênio Gomes. A utilização da animação no ensino fundamental para a Educação em Saúde. 2013. 86 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=21766@1. Acesso em: 29 jul. 2021.</p>
--	---

	<p>RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.</p> <p>ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Letramentos, mídias, linguagens. São Paulo: Parábola, 2019.</p> <p>ROJO, Roxane. Roxane Rojo: "Há muitos países recuando no tempo com seus currículos. Enquanto aqui estamos evoluindo rapidamente". Entrevista. 2017. Disponível em: https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-enquanto-aqui-estamos-evoluindo-rapidamente. Acesso em: 6 fev. 2021.</p> <p>SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. <i>Caderno Cedes</i>, Campinas, v. 36, n. 100, p.281-300, set.-dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf. Acesso em: 1 maio 2021.</p> <p>Videoanimações</p> <p>A BORRACHA e o Lápis. Direção de Cleiton Cafeu. São Paulo: Cafeu Filmes, 2014. (4min e 8s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RNleNeribYA&list=PLtk85RBM5Z-ljARbo8T9YYOMilSKL-P_K&index=8. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>A ILHA. Direção de Alê Ramos. Brasília: Animus, 2008. (8 min e 47 s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BUVijjtJlt0&feature=youtu.be. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>ARE you lost in the world like me. Direção de Steve Cutts. S.I.: Moby & The Void Pacific Choir, 2016. (3min e 20s), son., P&B. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VASywEugFd8. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>BREVE história de uma gota. Direção de Raphael Argento de Souza. S.I.: Anima Mundi, 2008. (20s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YHfbf5IVGFo&list=PLB6CD91D174AC11F4&index=12. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>ENROLADOS para sempre. Direção de Byron Howard e Nathan Greno. Burbank: Walt Disney, 2012. (8min e 29s) son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wRkhdzW9rHg. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>ESTÓRIA do gato e da lua. Produção de Jorge Neves. Realização de Pedro Serrazina. Porto: Filmógrafo, 1995. (5min e 30s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IAI243rHUis. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>FERDINANDO, o Touro. Direção de Dick Rickard. Burbank: The Walt Disney Company, 1938. (7min e 39s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9cdeDgb_XOY. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>HAPPINESS. Direção de Steve Cutts. S.I.: Steve Cutts, 2017. (4min e 16s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=e9dZQelULDK. Acesso em: 14 ago.</p>
--	---

	<p>2021.</p> <p>IN A HEARTBEAT. Direção de Beth David e Esteban Bravo. Sarasota: Ringling College of Art and Design, 2017. (5min e 5s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GgfvMHeOiqQ. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>LA LUNA. Direção de Enrico Casarosa. Emeryville: Pixar, 2011. (6min e 57s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vbuq7w3ZDUQ. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>MENINA bonita do laço de fita. Direção de Diego Lopes e Claudio Bitencourt. Curitiba: Oger Sepol Produções, 2014. (7min e 21s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Uhr8SXhQv6s. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>O CARNAVAL dos biscoitos. Direção de Ben Sharpsteen. Burbank: The Walt Disney Company, 1935. (7min e 59s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oy-SqiyioSM. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>O LOBISOMEM e o coronel. Direção de Elvis Kleber e Ítalo Cajueiro. Brasília: Exemplus Comunicação e Marketing, 2002. (10min e 11s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7bSYbOPKMAE&list=PLbBIMtSU6iymAzcZ1vsXFALq6DwYzX9d&index=7. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>O PRESENTE. Direção de Jacob Frey. Ludwigsburg: Filmakademie, 2014. (4min e 18s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wAmEhSpX7-M. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>PULAR. Direção de Bud Luckey e Roger Gould. Produção de Osnat Shurer. Emeryville: Pixar, 2003. (4min e 41s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E0TvRtN5qnE. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>ROCK and Riot. Direção de Chelsey Furedi. S.I.: Chelsey Furedi, 2016. (2min e 28s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8l8xbqvFPYI. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>TOCATA e fuga em ré menor. Burbank: The Walt Disney Company, 1940. (9min e 38s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fby0Znw5y9o. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>VIDA Maria. Direção de Márcio Ramos. Produção de Joelma Ramos. Fortaleza: Via CG e Trio Filmes, 2006. (8min e 35s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_hum4. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>ZERO. Direção de Christopher Kezelos. Produção de Christine Kezelos. Los Angeles: Zealous Creative, 2010. (12min e 32s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bHc7pv3s7NE. Acesso em: 14 ago. 2021.</p> <p>Entre outras...</p> <p>Módulo 2: Interação e Sociodiscursivo (ISD); Gramática do Design</p>
--	---

	<p>Visual (GDV).</p> <p>Obrigatória:</p> <p>BALTAR, Marcos. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Org.). O Interacionismo Sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2008a, p. 145-160.</p> <p>BRITO, Regina Célia Lopes; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. A Gramática do Design Visual. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de (Org.). Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistemico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 87-117.</p> <p>Complementar:</p> <p>BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.</p> <p>FERREIRA, Helena Maria; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos; DIAS, Jaciluz. Mecanismos enunciativos constitutivos da tessitura de textos multissemióticos: uma proposta de análise. Veredas: Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 194-215, 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora. http://dx.doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.28190. Disponível em: https://periodicos.uff.br/index.php/veredas/article/view/28190. Acesso em: 1 maio 2021.</p> <p>KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Reading images: the grammar of visual design. 5th. London and New York: Routledge, 2006.</p> <p>LEAL, Audria Albuquerque. A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos. 2011. 462f. Tese (doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: http://run.unl.pt/handle/10362/6646. Acesso em: 2 jan. 2021.</p> <p>Módulo 3: 12 princípios da animação da Disney; Sonoplastia em videoanimações.</p> <p>Obrigatória:</p> <p>SATO, Leticia Midori. Os 12 princípios da animação: da adesão à sua subversão. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4756. Acesso em: 7 ago. 2021. – Leitura: Resumo e páginas 35 a 67 –</p> <p>WERNECK, Daniel Leal. Movimentos invisíveis: a estética sonora do cinema de animação. 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/JSSS-8ACPQ5. Acesso em: 7 ago. 2021. – Leitura: Resumo e páginas 52 a 69 e 96 a 100 –</p> <p>Complementar:</p> <p>FURNISS, Maureen. General concepts: sound and structural design. In:</p>
--	--

	<p>FURNISS, Maureen. Art in motion: animation aesthetics - revised edition. Londres: John Libbey Publishing, 2014. Edição do Kindle.</p> <p>THOMAS, Frank; JOHNSTON, Ollie. The illusion of life: Disney animation. 1995.</p> <p>Módulo 4: Arquitetura multimodal; Análise de videoanimações nas aulas de Língua Portuguesa.</p> <p>Obrigatória:</p> <p>DIAS, Jaciluz; SILVA, Marta Cristina. Uma análise do curta <i>Menina bonita do laço de fita</i>: os efeitos de sentido das múltiplas linguagens do gênero videoanimação. Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978), v. 50, p. 617-636, 2021. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2963. Acesso em: 4 set. 2020.</p> <p>Complementar:</p> <p>MELO, Guilherme; CASTRO, Kleissiely de; DIAS, Jaciluz. <i>Hair love e identidade negra: perspectivas de trabalho com o gênero videoanimação</i>. In: Helena Maria Ferreira; Jaciluz Dias; Teciene Cássia de Souza. (Org.). O trabalho com textos multissemióticos em sala de aula: perspectivas metodológicas. 1ed. Catu: Bordô-Grená, 2021, p. 47-62. Disponível em: https://5fd55af0-05d2-4627-9691-0c7f536817eb.filesusr.com/ugd/d0c905_bf2b8777902140fb8f81be391177847a.pdf. Acesso em: 4 set. 2020.</p> <p>SILVA, Marta Cristina; DIAS, Jaciluz. Videoanimação <i>Lava</i>: GDV e capacidades de linguagem no estudo de um gênero multimodal digital. Signum [Londrina]: Estudos de Linguagem, v. 23, p. 149-167, 2020. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40751. Acesso em: 4 set. 2020.</p>
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de questionário inicial de demanda; - Participação nas atividades síncronas e assíncronas e contribuição na construção do conhecimento, por meio da elaboração de textos e participação nas atividades; - Aplicação de questionário com avaliação final do curso.
FERRAMENTAS	<p>Internet; Google Classroom; Google Meet; Google Formulários; Google Drive; outros aplicativos necessários à leitura de textos, pesquisa de vídeos e realização das atividades assíncronas.</p>

MATRIZ DE DESIGN EDUCACIONAL

CURSO: VIDEOANIMAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA			
COORDENAÇÃO Jaciluz Dias	ANO 2021	CARGA HORÁRIA 40h	
	SEMESTRE 2º	SÍNCRONA 10h	ASSÍNCRONA 30h

OBJETIVOS

- Oferecer ferramentas didático-pedagógicas que possibilitem aos/às professores/as abordarem o gênero videoanimação no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa;
- Contribuir para a formação inicial de licenciandos/as em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA);
- Colaborar para a formação continuada de professores/as de Língua Portuguesa da cidade de Lavras, Minas Gerais.

EMENTA

Documentos legais e multiletramentos; O gênero videoanimação; O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); A Gramática do Design Visual (GDV); Os 12 princípios da animação da Disney; A sonoplastia em videoanimações; A Arquitetura Multimodal; Análise de videoanimações nas aulas de Língua Portuguesa.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Módulo	Descrição
1	Documentos legais e multiletramentos; Gênero videoanimação;
2	Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); Gramática do Design Visual (GDV);
3	12 princípios da animação da Disney; Sonoplastia em videoanimações;
4	Arquitetura multimodal; Análise de videoanimações nas aulas de Língua Portuguesa.

PLANEJAMENTO DE CONTEÚDO E ATIVIDADES

Legenda: CH – Tempo estimado para execução | S/A – Atividade Síncrona ou Assíncrona | I/G – Realização Individual ou em Grupo

Md	Item	Data	CH	Conteúdo	Atividade	S/A	I/G	Ferramenta	Produção do aluno	Critérios Avaliação		
1	1	13.9 a 19.9	10h	Documentos legais e multiletramentos Gênero videoanimação								
	1.1	13.9	1h30	ATIVIDADE 1 Identificação de demanda	Avaliação inicial de demanda e download de TCLE	A	I	- Google Classroom - Google Formulário	- Resposta a perguntas	- Realização da atividade proposta		
	1.2	14.9	2h	1º Encontro síncrono	- Dinâmica de entrosamento - Apresentação geral do curso - Questionário de demanda - Tópicos abordados: * Documentos legais e multiletramentos; * Gênero videoanimação	S	I/G	- Google Classroom - Google Meet	- Análise crítica - Discussão coletiva	- Participação nas atividades e discussões propostas		
	1.3	15.9	3h	ATIVIDADE 2 Tecnologias digitais e multiletramentos na BNCC e nas diretrizes de formação docente	- Leitura crítica de texto - Elaboração de atividade que contemple habilidades BNCC	A	I	- Google Classroom - Leitor de PDF - Programa de edição de textos	- Análise crítica - Pesquisa em referencial teórico - Elaboração de atividade para aula de Língua Portuguesa	- Realização da atividade proposta		
	1.4	16.9	30min	1º Encontro plantão	Esclarecimento de dúvidas	S	I/G	- Google Classroom - Google Meet	- Discussão coletiva	- Participação na atividade		
	1.5	17.9	3h	ATIVIDADE 3 O gênero videoanimação	- Leitura crítica de texto - Análise de vídeo - Atividades de interpretação em formato de quizz	A	I	- Google Classroom - Leitor de PDF - YouTube - Quizur	- Análise crítica - Pesquisa em referencial teórico - Realização do quizz	- Realização da atividade proposta		

9

2	2	20.9 a 26.9	10h	Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) Gramática do Design Visual (GDV)								
	2.1	20.9	4	ATIVIDADE 4 Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	- Leitura crítica de texto - Elaboração de fichamento do texto-base da atividade	A	G	- Google Classroom - Leitor de PDF - Programa de edição de textos	- Análise crítica - Pesquisa em referencial teórico - Elaboração de fichamento	- Participação na atividade - Contribuições com o grupo - Correta elaboração do fichamento		
	2.2	21.9	2	2º Encontro síncrono	- Tópicos abordados: * Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) * Gramática do Design Visual (GDV)	S	I/G	- Google Classroom - Google Meet	- Análise crítica - Discussão coletiva	- Participação nas atividades e discussões propostas		
	2.3	22.9	3h30	ATIVIDADE 5 Gramática do Design Visual (GDV)	- Leitura crítica de texto - Elaboração de mapa mental sobre a GDV	A	G	- Google Classroom - Leitor de PDF - Programa de edição de textos	- Análise crítica - Pesquisa em referencial teórico - Elaboração de mapa mental	- Participação na atividade - Contribuições com o grupo - Correta organização do mapa mental		
	2.4	23.9	30min	2º Encontro plantão	Esclarecimento de dúvidas	S	I/G	- Google Classroom - Google Meet	- Discussão coletiva	- Participação nas atividades e discussões propostas		
3	3	27.9 a 3.10	10h	12 princípios da animação da Disney Sonoplastia em videoanimações								
	3.1	27.9	3h30	ATIVIDADE 6 12 princípios da animação da Disney	- Leitura crítica de texto - Análise de vídeo - Elaboração de slides com exemplos dos 12 princípios – a partir das animações com que se identificaram no Encontro síncrono 1	A	I	- Google Classroom - Leitor de PDF - YouTube - Programa de edição de slides	- Análise crítica - Pesquisa em referencial teórico - Elaboração de slides	- Realização da atividade - Correta identificação dos princípios		

10

	3.2	28.9	2	3º Encontro síncrono	- Tópicos abordados: * 12 princípios da animação da Disney * Sonoplastia em videoanimações	S	I/G	- Google Classroom - Google Meet	- Análise crítica - Discussão coletiva	- Participação nas atividades e discussões propostas	
	3.3	29.9	4	ATIVIDADE 7 Sonoplastia em videoanimações	- Leitura crítica de texto - Análise de videoanimação - Elaboração de vídeo analisando recursos sonoros – a partir das animações com que se identificaram no Encontro síncrono 1	A	I	- Google Classroom - Leitor de PDF - YouTube - Programas de gravação e edição de vídeo	- Análise crítica - Pesquisa em referencial teórico - Elaboração de vídeo	- Realização da atividade	
	3.4	30.9	30min	3º Encontro plantão	Esclarecimento de dúvidas	S	I/G	- Google Classroom - Google Meet	- Discussão coletiva	- Participação nas atividades e discussões propostas	
4	4	4.10 a 10.10	10h	Arquitetura multimodal Análise de videoanimações nas aulas de Língua Portuguesa							
	4.1	4.10	3	ATIVIDADE 8 Arquitetura multimodal	- Leitura crítica de texto - Elaboração de análise de uma videoanimação utilizando a Arquitetura Multimodal – em Word, PPT ou vídeo	A	G	- Google Classroom - Leitor de PDF - Programa de edição de texto	- Análise crítica - Pesquisa em referencial teórico - Elaboração de análise	- Realização da atividade	
	4.2	5.10	2	4º Encontro síncrono	- Tópicos abordados: * Arquitetura multimodal * Análise de videoanimações nas aulas de Língua Portuguesa - Proposta de elaboração de um artigo científico em duplas	S	I/G	- Google Classroom - Google Meet	- Análise crítica - Discussão coletiva	- Participação nas atividades e discussões propostas	
	4.3	6.10	4	ATIVIDADE 9	- Elaboração de plano de aula utilizando a	A	G	- Google	- Análise crítica	- Realização da	

11

				Análise de videoanimações nas aulas de Língua Portuguesa	videoanimação analisada			Classroom - Programa de edição de texto	- Pesquisa em referencial teórico - Elaboração de plano de aula	atividade
	4.4	7.10	30min	4º Encontro plantão	Esclarecimento de dúvidas	S	I/G	- Google Classroom - Google Meet	- Discussão coletiva	- Participação nas atividades e discussões propostas
	4.5	8.10	30min	ATIVIDADE 10 Questionário final	Avaliação final sobre a realização do curso	A	I	- Google Classroom - Google Formulário	- Resposta a perguntas	- Realização da atividade proposta

12

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa **Gênero multimodal videoanimação: análise semiótica e contribuições para a formação docente**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é contribuir para a formação inicial de licenciandos em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa da cidade de Lavras.

Nesta pesquisa pretendemos: desenvolver uma teoria de análise semiótica para videoanimações e oferecer ferramentas didático-pedagógicas que possibilitem aos professores abordarem esse gênero no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você:

- Organização do curso de formação docente intitulado **Videoanimação nas aulas de língua portuguesa**, com 50 vagas, duração de 40h, em formato virtual (10h em encontros síncronos e 30h em atividades assíncronas), ao longo de **quatro semanas**, com emissão de certificado (apenas para quem cumprir, pelo menos, 75% das atividades síncronas e assíncronas);
- Aplicação de um **questionário inicial de demanda**, antes do primeiro encontro síncrono, para identificar o que você espera do curso e ter acesso à versão completa deste TCLE;
- Aplicação de um **questionário com avaliação final do curso**, antes do último encontro síncrono, para compreender o que você achou do curso.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são mínimos e se relacionam a sua exposição em vídeos gravados durante os encontros síncronos, bem como estão ligados as suas respostas e manifestação de opiniões durante as atividades orais e escritas, **síncronas e assíncronas**.

Como os encontros acontecerão utilizando o aplicativo Google Classroom, as gravações serão realizadas por meio do Google Meet e outros aplicativos do Google podem ser utilizados, é necessário que você tenha um e-mail do Google. Além disso, é importante que você tenha ciência sobre a política de privacidade e os termos de serviço dessa empresa, os quais estão disponíveis em: <https://policies.google.com/?hl=pt-BR>. Ao concordar em participar do curso utilizando as ferramentas mencionadas, você concorda com os termos do Google.

Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, os vídeos gravados e as produções escritas não revelarão a sua identidade. Além disso, por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, você cede os direitos de uso das informações prestadas, desde que mantido o seu anonimato, demonstrando ciência de que elas serão analisadas e comporão o *corpus* da pesquisa supramencionada.

Por meio deste TCLE, garantimos, ainda, que você pode deixar o curso – e, por conseguinte, a pesquisa – a qualquer momento, podendo, ainda, solicitar que seus

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 38038-000

Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propes@ufjf.edu.br



dados não sejam utilizados nos resultados deste trabalho. Para tanto, basta enviar um e-mail para a pesquisadora responsável (jaciluz.fonseca@ufjf.br), oficializando a sua solicitação.

A pesquisa pode contribuir para a formação docente inicial e continuada, no que se refere ao trabalho com o gênero videoanimação e, por extensão, o trabalho com gêneros discursivos multimodais digitais.

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento.


A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se disponível nos materiais da turma do curso, no Google Classroom, em PDF e assinado pela pesquisadora responsável. Você pode realizar o download e imprimir o arquivo, a qualquer momento, até o término do curso.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Ao preencher o formulário com o questionário inicial de demanda, no Formulários Google, você declarou que concorda em participar da pesquisa e que lhe foi dada a oportunidade de esclarecer as suas dúvidas, bem como de ler e realizar o download deste TCLE.

Lavras, 16 de agosto de 2021.


 Pesquisadora Responsável: Jaciluz Dias
 PPG Linguística - Faculdade de Letras - Campus Universitário da UFJF
 Telefone: 32.9.8843.1986 | E-mail: jaciluz.fonseca@ufjf.br

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
 CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
 Campus Universitário da UFJF
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 CEP: 38038-000
 Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propes@ufjf.edu.br

APÊNDICE C – PLANEJAMENTO DE CONTEÚDO E ATIVIDADES DO CURSO



Planejamento de conteúdo e atividades

Módulo	Item	Data	CH	Conteúdo
1	1	13.9 a 19.9	10h	Documentos legais e multiletramentos Gênero videoanimação
	1.1	13.9	1h30	ATIVIDADE 1 Identificação de demanda
	1.2	14.9	2h	1º Encontro síncrono
	1.3	15.9	3h	ATIVIDADE 2 Tecnologias digitais e multiletramentos na BNCC e nas diretrizes de formação docente
	1.4	16.9	30min	1º Encontro plantão
	1.5	17.9	3h	ATIVIDADE 3 O gênero videoanimação
2	2	20.9 a 26.9	10h	Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) Gramática do Design Visual (GDV)
	2.1	20.9	4	ATIVIDADE 4 Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)
	2.2	21.9	2	2º Encontro síncrono
	2.3	22.9	3h30	ATIVIDADE 5 Gramática do Design Visual (GDV)
	2.4	23.9	30min	2º Encontro plantão
3	3	27.9 a 3.10	10h	12 princípios da animação da Disney Sonoplastia em videoanimações
	3.1	27.9	3h30	ATIVIDADE 6 12 princípios da animação da Disney
	3.2	28.9	2	3º Encontro síncrono
	3.3	29.9	4	ATIVIDADE 7 Sonoplastia em videoanimações
	3.4	30.9	30min	3º Encontro plantão
4	4	4.10 a 10.10	10h	Arquitetura multimodal Análise de videoanimações nas aulas de língua portuguesa
	4.1	4.10	3	ATIVIDADE 8 Arquitetura multimodal
	4.2	5.10	2	4º Encontro síncrono
	4.3	6.10	4	ATIVIDADE 9 Análise de videoanimações nas aulas de língua portuguesa
	4.4	7.10	30min	4º Encontro plantão
	4.5	8.10	30min	ATIVIDADE 10 Questionário final

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO Nº 4.124.487 DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gênero multimodal videoanimação: análise semiótica e contribuições para a formação docente

Pesquisador: JACILUZ DIAS FONSECA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 33036720.4.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.124.487

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto está clara, detalhada de forma objetiva, descreve as bases científicas que justificam o estudo, estando de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, item III.

Objetivo da Pesquisa:

Os Objetivos da pesquisa estão claros bem delineados, apresenta clareza e compatibilidade com a proposta, tendo adequação da metodologia aos objetivos pretendidos, de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013, item 3.4.1 - 4.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios descritos em conformidade com a natureza e propósitos da pesquisa. O risco que o projeto apresenta é caracterizado como risco mínimo e benefícios esperados estão adequadamente descritos. A avaliação dos Riscos e Benefícios está de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, itens III; III.2 e V.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Protocolo: 4.124.487

resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional N° 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, ressarcimento com as despesas, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CPEs. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional N° 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: 30/11/2021.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional N°001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 4.124.487

modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1559456.pdf	01/06/2020 21:13:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anexo_3_TCLE_Jaciluz.pdf	01/06/2020 21:11:41	JACILUZ DIAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anexo_2_Autorizacao_UFLA_Jaciluz.pdf	01/06/2020 21:11:32	JACILUZ DIAS	Aceito
Outros	Anexo_1_Instrumentos_coleta_dados_Jaciluz.pdf	01/06/2020 21:11:13	JACILUZ DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_UFJF_Jaciluz_1jun2020.pdf	01/06/2020 21:10:59	JACILUZ DIAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Jaciluz_Assinada_UFJF.pdf	29/05/2020 19:30:01	JACILUZ DIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 30 de Junho de 2020

Assinado por:
Jubel Barreto
(Coordenador(a))

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@uff.edu.br

ANEXO B – PLANO DE AULA APRESENTADO NA ATIVIDADE 9 PELA DUPLA

Alunas: [REDACTED]

Tema da aula: Persistência
Videoanimação trabalhada: <i>Pip</i> (2018)
Ano: 6º ano
Finalidade da aula: Trabalhar a leitura e interpretação de textos multissemióticos e discutir com os alunos a importância de sermos persistentes quanto aquilo que desejamos.
Número de aulas: 2 aulas de 50min
Apresentação: Em conformidade com as considerações feitas pela BNCC (2018) e diversos teóricos que versam sobre a importância de trabalhar gêneros multissemióticos na escola, a proposta de aula aqui apresentada tem como objetivo trabalhar com os alunos do 6º ano do ensino fundamental a importância da persistência, isto é, de insistirmos em algo mesmo quando há contratempos e desafios. Isso se justifica pela necessidade de desenvolver nos discentes a capacidade de resiliência, direcionando a discussão para a questão do ensino, ressaltando a importância de buscarmos aprender mesmo quando houver dificuldades. Inicialmente, será realizada uma conversa com a turma acerca do conteúdo da videoanimação: primeiras impressões, o que entenderam, se gostaram, o que sentiram ao assistir, qual mensagem a videoanimação busca comunicar etc.; Em um segundo momento, o professor deverá ressaltar de que maneira os recursos imagéticos e sonoros contribuem para a construção e compreensão da história
Atividades: Após a discussão oral, o professor deverá propor a escrita de uma pequena carta incentivadora, ou seja, um texto que busque inspirar, motivar e apoiar o leitor. A ideia é que após a produção e correção, os alunos entreguem esse texto para alguém que eles gostariam de dizer algo positivo: um amigo, familiar ou conhecido. Dessa forma, o texto deve conter uma mensagem otimista, assim como a videoanimação, a qual poderá servir de inspiração e exemplo nas redações. O aluno deve ter essas questões em mente quando for produzir o texto. O professor pode, ainda, pedir para que seja feito um desenho em cada carta.
Habilidades trabalhadas: (EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.
“Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (BRASIL, 2017, p. 79)
Avaliação: A avaliação será com base na produção: se a proposta foi compreendida, se o objetivo foi alcançado e se o texto atende às especificidades do gênero (que já foi trabalho nos anos anteriores e poderá ser recordado pelo professor na aula) e às normas padrão da escrita.
Referências: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEX/SEB, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ >. Acesso em: 25 out. 2021 PIP. Direção de Gary & Melody Johnson. 2018. (4 min. 05 s.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=07d2dXHYb94 Acesso em: 25 out. 2021

Comentado [1]: Não me canso de elogiar vocês, [REDACTED] e [REDACTED] Merecidamente! Parabéns pelo ótimo plano de aula.

Vocês demonstraram que apreenderam o que foi trabalhado no curso e souberam transformar a teoria em ferramenta que contribui para a prática em sala de aula. Tenho certeza de que vocês serão excelentes professoras! Sorte dos alunos que tiverem. Abraços agradecidos por ter vocês comigo neste curso, nesta jornada, nesta existência!

Comentado [2]: Maravilha! Deixaram claro o objetivo da aula, a temática que pretendem focar e a relação do vídeo com a realidade.

Comentado [3]: Gostei muito dessa abordagem: a animação motivando a produção textual.

Comentado [4]: Ótimo vocês citarem a BNCC. Outras habilidades que podem ser incluídas são as relacionadas aos textos multimodais e trabalho específico com vídeos.

ANEXO C – PLANO DE AULA APRESENTADO NA ATIVIDADE 9 PELO TRIO



VIDEOANIMAÇÕES NAS AULAS DE LÍNGUA PORT.
DOUTORANDA JACILUZ DIAS
31/10/2021

Atividade 9 - Plano de aula

I. Tema da aula: Meio ambiente.

II. Videoanimação trabalhada: *The Turning Point* (2020).

III. Ano ou faixa etária da turma: 9º ano (Ensino Fundamental II).

IV. Objetivo da aula: Ampliar a habilidade de leitura dos estudantes a partir da análise crítica de um texto multimodal / Conscientizar os alunos sobre a importância da preservação do meio em que vivem.

V. Breve apresentação da aula: As videoanimações, apesar de muito presentes em diversas plataformas de *streaming*, como *Netflix* e *Amazon Video*, ou mesmo em canais de televisão, são comumente pouco utilizadas no âmbito escolar. Isso se dá, geralmente, porque os sujeitos costumam ter uma visão errônea a respeito desse gênero, limitando-o a um conteúdo que tem como finalidade única divertir os telespectadores. Porém, por dentre outros aspectos, se tratar de um conteúdo multimodal e trabalhar com diferentes temáticas, ele pode ser levado e explorado em sala de aula, de modo a ampliar a visão dos estudantes a respeito de questões como, por exemplo, a destruição do meio ambiente, como retrata a videoanimação *The Turning Point* (2020). Neste sentido, propõe-se, aqui, um plano de aula que explore a noção de gênero textual, além de discutir sobre a videoanimação supracitada, (relacionando-a com conteúdos como notícias, de modo a evidenciar que a problemática é real e urgente) e, por fim, a aplicação de uma atividade para sistematização dos conhecimentos.

VI. Número de aulas necessárias: 3 aulas.

VII. Atividades a serem desenvolvidas:

Aula 1 - Trabalhando o gênero videoanimação

A aula inicial, com o intuito de contextualizar o conteúdo a ser trabalhado, deve se voltar à apresentação e discussão a respeito da noção de gêneros textuais. Para tanto, realize os seguintes passos:

- I. Questione aos alunos o que eles entendem quando se fala em gêneros textuais. Visando estimulá-los a compartilhar com toda a sala as suas ideias e abrir caminhos para a discussão, cite alguns gêneros muito presentes no cotidiano e que, provavelmente, eles já tenham estudado em anos anteriores (conto, receita, notícia, bilhete, etc). Anote no quadro palavras-chave¹ que partam das falas dos estudantes que possam ajudar a caracterizar os gêneros de uma maneira geral, de modo a preparar uma espécie de *brainstorm*, como o apresentado a seguir:

Imagem 1: Brainstorm sobre gêneros textuais



Fonte: <http://estadaki.blogspot.com/2016/03/generos-textuais.html>

- II. Tendo concluído o mapa mental, aprofunde alguns dos conceitos levantados. Para tanto, pode-se pontuar, por exemplo, que gêneros textuais são classificações utilizadas para determinar os textos que circulam na sociedade de acordo com suas características em relação a um contexto. Também, explique que cada gênero textual possui determinadas características relativamente estáveis, o que os permite reconhecê-los, além de trazerem certos tipos de conteúdo. Se considerar necessário, é

¹ Caso haja participação reduzida por parte dos estudantes, o próprio professor pode acrescentar ao *brainstorm* pontos que julgue importantes.

possível que exemplos mais concretos sejam apresentados, porém, sem adentrar precisamente em cada um deles, uma vez que o foco da aula se dará à videoanimação.

- III. Após a construção de uma base sólida a respeito de gêneros textuais, o objetivo deve se voltar à ampliação de tais conhecimentos, especificamente, a respeito da multimodalidade, a qual **engendra uma linguagem multissemiótica**. Para tanto, transmita a videoanimação *The Turning Point* (2020), pedindo para que os alunos se atentem a todos os elementos que a constituem (música, cores, imagens, ações, palavras, etc) e dê espaço para que aqueles que se sentirem confortáveis compartilhem as suas impressões a respeito do que foi assistido. Em momento posterior, explicita aos alunos que diferente do que dita o senso comum, gêneros textuais não se resumem àqueles estáticos, como um bilhete ou uma carta, por exemplo, e, por isso, uma videoanimação como *The Turning Point* (2020) também pode ser considerada um gênero. Feito isso, explique que o constante desenvolvimento de tecnologias tem ampliado, a cada dia, a formação de gêneros que circulam na sociedade em diferentes espaços, como na *internet*, na televisão, em jornais impressos, entre outros.
- IV. Depois, apresente aos alunos o conceito de multissemioses² aos alunos, explorando-o com base na videoanimação vista. Chame atenção para a trilha sonora utilizada, perguntando-os por quais motivos, provavelmente, ela foi escolhida. Também, se tratando das imagens, mencione a presença quase total de uma escala em cinza, o que pode revelar tristeza, destruição e desmatamento. Além dessas, outras linguagens que constituem o gênero podem ser levantadas, de modo a discutir assuntos os quais sejam julgados importantes e evidenciar que todos esses elementos ajudam a construir a narrativa. Com a finalização das discussões, **pode-se, ainda, assistir à videoanimação novamente**, porém, dando pausas em cada cena que você, professor, ou os próprios alunos quiserem chamar atenção para algum fenômeno.

Aula 2 - Discutindo sobre a temática do meio ambiente a partir da animação de Cutts

Depois de explicitar as potencialidades semióticas da videoanimação assistida, o professor pode discutir com os alunos a temática que perpassa o vídeo, isto é, o impacto do homem no meio ambiente. Para tanto, o educador pode direcionar algumas perguntas à turma para incitar um debate, tais como: sobre o que trata o vídeo?; o que mais chamou a atenção de

² Tal explicação deve ser, obviamente, adaptada à série. Pode-se tomar como fundamentação teórica diversos artigos acadêmicos que tratam da questão, como o presente no seguinte link: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/siguum/article/view/40751/29821>

vocês?; a cidade mostrada na animação era bem cuidada pela população?; vocês acham que a produção de lixo em massa pode prejudicar a vida dos humanos e dos animais?; quais os prejuízos de não destacar o lixo em locais adequados? etc.

Em seguida, explicita aos alunos que o produtor da animação, Steve Cutts, explora, sob a ótica da espécie animal, os efeitos da destruição do meio ambiente, os quais provocam drásticas mudanças climáticas e a extinção de inúmeras espécies. Faça os alunos recordarem partes da animação em que eles conseguem notar, de forma clara, cenas nas quais os personagens sentem os impactos da poluição desenfreada do planeta.

Após esse momento de debate, questione os alunos sobre as medidas que eles tomam para construir um mundo melhor para todas as espécies de vida à volta deles. Depois desse momento de compartilhamento, **mostre o vídeo 10 formas de poluir menos o planeta Terra**, disponível na web em <https://www.youtube.com/watch?v=4bcBifYGLek>, o qual mostra ações individuais que auxiliam na preservação de vidas e do meio ambiente.

Por fim, peça que os estudantes explicitem o que mais chamou a atenção deles, o que eles aprenderam com o vídeo, quais ações eles já seguiam e quais eles vão passar a seguir de modo a diminuir impactos no meio ambiente etc. O intuito é mostrar que ações individuais só fazem a diferença quando todos se unem e juntam forças para defender a causa.

Como tarefa para a próxima aula, peça para que os alunos pesquisem em casa **notícias** que falam sobre desastres ambientais provocados pela ação do homem.

Aula 3 - Proposta de atividade (produção escrita)

A partir do trabalho desenvolvido, o professor pode solicitar como última atividade a produção de um comentário sobre a animação estudada. Por meio dela, os alunos devem escolher uma notícia que pesquisaram em casa e que se relacione com os elementos sobre a temática já discutida. Assim, os alunos devem elencar alguns tópicos que dialoguem com questões sociais presentes em veículos de informação (com a temática ambiental). Para desenvolvê-la, parta da escolha de notícias pesquisadas pelos alunos que foram trazidas para a aula. Feito a escolha da notícia, os alunos devem introduzir seu comentário pela justificativa da escolha da notícia e apontar qual momento da videoanimação mais se encaixa com sua escolha. **Em seguida, eles podem desenvolver seu comentário relacionando o que a notícia trata com sua leitura do tema presente na videoanimação.** Por conseguinte, o professor pode ofertar aos alunos um modelo de comentário que desenvolva a atividade a fim de nortear o processo de produção do alunado. Desenvolver este tipo de atividade permite ao professor ampliar o senso crítico dos alunos sobre consumo consciente, além de lançar um olhar mais

assertivo sobre questões que tangenciam questões ambientais no aspecto político. Segue abaixo um exemplo:

Figura 2: Notícia sobre desmatamento

Quais são as questões que colocam o agro no centro das polêmicas sobre preservação do meio ambiente?

Associação da pecuária com devastação da Amazônia e emissões de carbono tem aumentado a pressão internacional sobre o país. Na cúpula de líderes sobre clima, nesta quinta (22), Bolsonaro prometeu acabar com desmatamento ilegal e reduzir emissões até 2030.

Por ST
@Sociedade - Notícias e mais



Fonte:

<https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2021/04/22/quais-sao-as-questoes-colocam-o-agro-no-centro-das-polemicas-sobre-preservacao-do-meio-ambiente.ghtml>

Figura 3: Um dos momentos da videoanimação que dialoga com a notícia



Fonte: *The Turning Point* (1:16)

Comentário:

A partir das discussões desenvolvidas durante as aulas, pude entender como a nossa atividade humana no mundo impacta a vida de todos os animais, inclusive a nossa. A notícia que escolhi é justificada pelo avanço ilegal do agronegócio em áreas de preservação do meio ambiente. Na notícia, é relatado que “*Ainda hoje, a pecuária é associada por ambientalistas*

ao desmatamento ilegal, sendo apontada como razão das queimadas feitas por invasores para abrir novos pastos, derrubando a floresta” e também do argumento de Marcelo Stabile que é pesquisador do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (Ipam). Ele diz que “Desmatar não é fácil e nem barato. A pecuária acaba sendo a forma menos complicada e de baixo investimento para ocupar uma área para especulação e grilagem. É uma desculpa para o grileiro justificar o uso da terra (e conseguir o título da área)”.

Por fim, em relação à videoanimação com os aspectos estudados em aulas passadas, pode-se dizer que ela ilustra a problemática da invasão de áreas preservadas que vem a prejudicar questões envolvendo o clima e ao sistema de cadeia alimentar tanto na fauna, quanto na flora, ainda assim, permanece o questionamento do porquê disso acontecer. Uma possível resposta está longe de ser solucionada, visto que apesar da existência de leis e formas de controlar o avanço do desmatamento, de fato, ainda não existe uma maneira efetiva de evitar ações por baixo da lei dos donos do agronegócio. É uma questão não só ambiental, mas envolve a ética do homem sobre sua ganância pelo dinheiro ao colocar o futuro do país e do mundo em risco.

VIII. Avaliação a ser aplicada: A avaliação pode ser feita tendo em vista o engajamento dos alunos durante as discussões sobre o gênero videoanimação e a temática ambiental, bem como pelo resultado da produção final.

IX. Referências utilizadas para elaborar a aula:

SILVA, Marta Cristina da; DIAS, Jaciluz. Videoanimação Lava: GDV e capacidades de linguagem no estudo de um gênero multimodal digital. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 23, n. 3, p. 149-167, dez. 2020. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40751/29821>. Acesso em: 31 out. 2021.

THE Turning point. Produção de Steve Cutts. Música de Wantaways. Londres, 2020. (3 min. 27 s.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p7LDk4D3Q3U>. Acesso em: 25 out. 2021.

11 comentários

A ▾ ▾ ...

JACILUZ DIAS FONSECA*Texto destacado*

Ah! Eu acho que já gastei todos os meus elogios com vocês! kkk
 Brincadeira! Sempre há elogios para pessoas brilhantes!
 Que plano de aula lindo! Parabéns! Vocês demonstraram que apreenderam o que foi trabalhado no curso e souberam transformar a teoria em ferramenta que contribui para a prática em sala de aula.
 Tenho certeza de que vocês [REDACTED] serão excelentes professores/ai! Sorte do alunado!
 Abraços agradecidos por ter vocês comigo neste curso, nesta jornada, nesta existência!

09/11/2021 11:42

JACILUZ DIAS FONSECA*Texto destacado*

Excelente! Era exatamente essa abordagem que eu esperava que vocês fizessem, relacionando a animação com uma temática atual. Ou seja, vejo que o objetivo do curso foi cumprido! Fico muito feliz com esse processo de ensino-aprendizagem.

09/11/2021 11:17

Página 2

2 ^

JACILUZ DIAS FONSECA*Texto destacado*

Amei o mapa mental! Ótima ideia para trabalhar a conceituação de gêneros.

09/11/2021 11:19

09/11/2021 11:19

JACILUZ DIAS FONSECA*Texto destacado*

Ótimo! Ter cartas na manga é sempre importante!

09/11/2021 11:20

Página 3

2 ^

JACILUZ DIAS FONSECA*Texto destacado*

Essa articulação é fundamental! Parabéns pela abordagem.

09/11/2021 11:21

JACILUZ DIAS FONSECA*Texto destacado*

Excelente! Rever a animação depois de analisá-la é uma ótima ideia! Vou adotá-la!

09/11/2021 11:23

Página 4

3 ^

Página 4

3 ^

JACILUZ DIAS FONSECA*Texto destacado*

Que lindo! O trabalho com a intertextualidade é sempre muito rico!

09/11/2021 11:24

JACILUZ DIAS FONSECA*Texto destacado*

Vários gêneros se relacionando! Que maravilha!

09/11/2021 11:35

JACILUZ DIAS FONSECA*Texto destacado*

BRILHANTE!

09/11/2021 11:36

Página 5

1 ^

Página 5

1 ^

JACILUZ DIAS FONSECA*Texto destacado*

É ótimo vocês incluírem um exemplo, pois isso funciona como um norte para a atividade, para a correção, para as discussões.

09/11/2021 11:37

Página 6

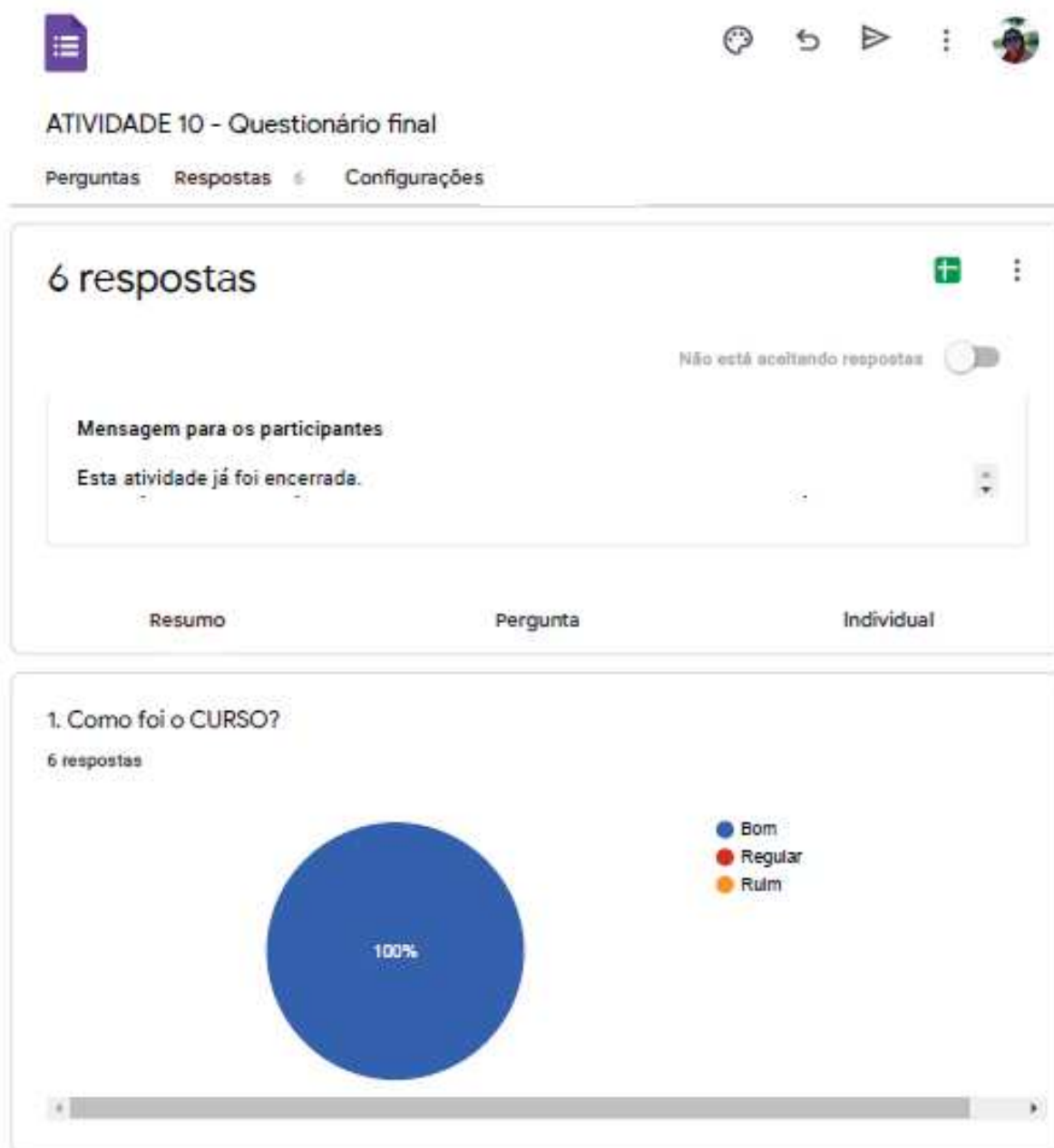
1 ^

JACILUZ DIAS FONSECA*Texto destacado*

Fico honrada! =D

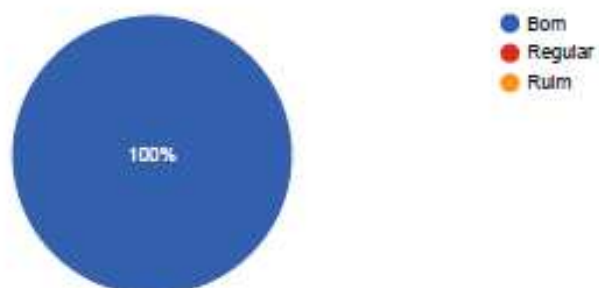
09/11/2021 11:37

ANEXO D – RESPOSTAS À ATIVIDADE 10 – AVALIAÇÃO FINAL



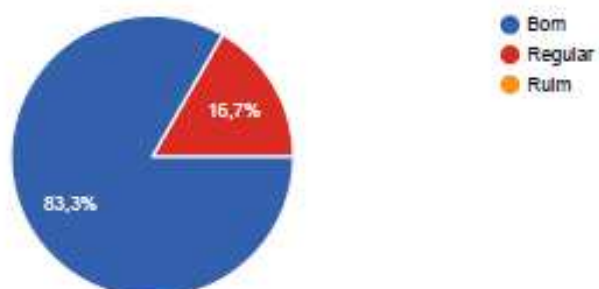
2. Como foi o uso do GOOGLE CLASSROOM, em termos de facilidade de utilização?

6 respostas



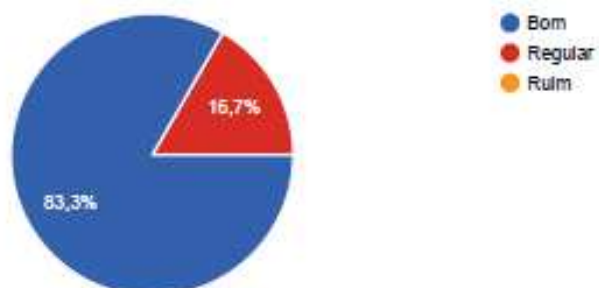
3. Como foi o uso do GOOGLE MEET, em termos de facilidade de utilização?

6 respostas



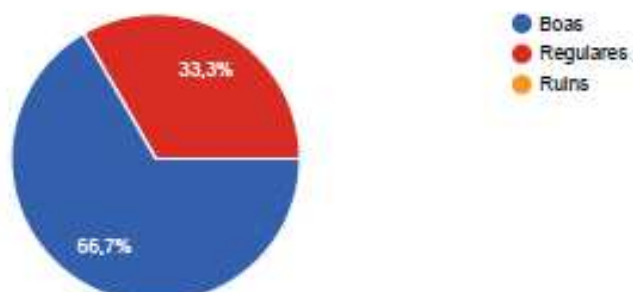
4. Como foi o MATERIAL DIDÁTICO (textos e apresentações de slides) utilizado no curso?

6 respostas



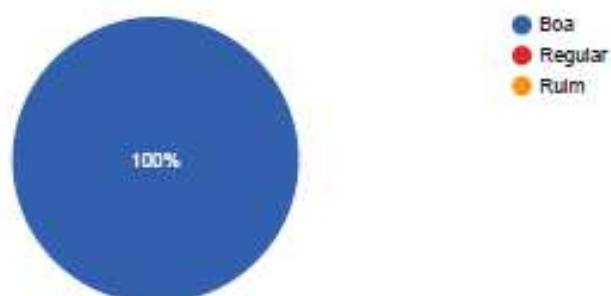
5. Como foram as ATIVIDADES ASSÍNCRONAS propostas pelo curso?

6 respostas



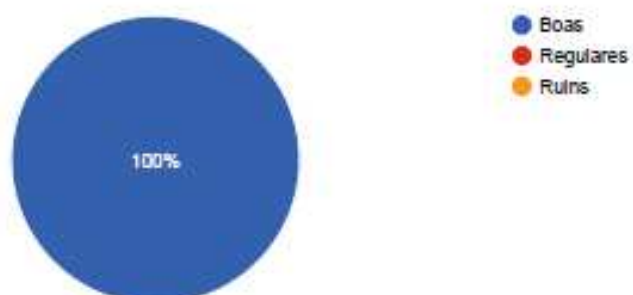
6. Como foi a INTERAÇÃO entre a professora responsável e os/as participantes?

6 respostas



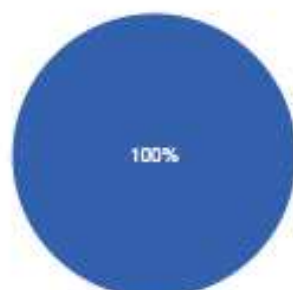
7. Como foram as APRESENTAÇÕES da professora responsável nos ENCONTROS SÍNCRONOS?

6 respostas



8. Como foi o ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS por parte da professora responsável?

6 respostas

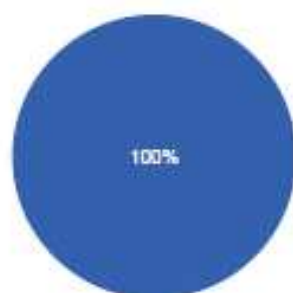


● Bom
● Regular
● Ruim



9. Como foi a contribuição do curso para a SUA FORMAÇÃO?

6 respostas



● Boa
● Regular
● Ruim



10. Comentários e sugestões sobre o curso. (OPCIONAL)

3 respostas

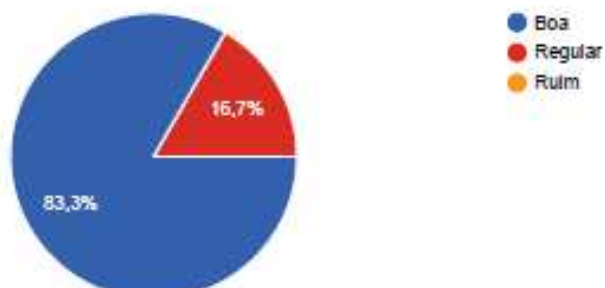
Talvez repensar um pouco a parte de ISD. A atividade, em específico, ficou um pouco distante do curso em si, pra mim.

A

Eu quem tive dificuldade de me organizar. O curso é perfeito.

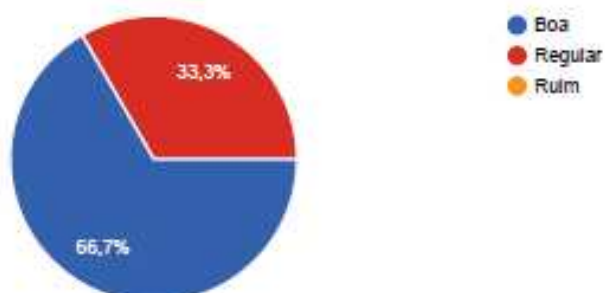
11. Minha participação, DE MODO GERAL, foi:

6 respostas



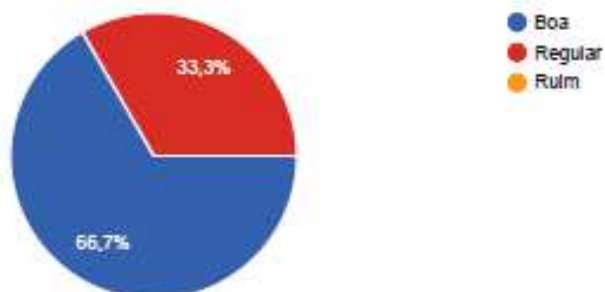
12. Minha participação nos ENCONTROS SÍNCRONOS foi:

6 respostas



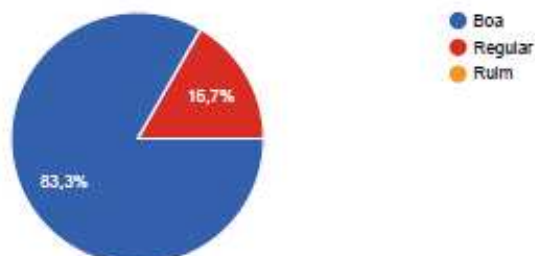
13. Minha realização das ATIVIDADES solicitadas nos ENCONTROS SÍNCRONOS foi:

6 respostas



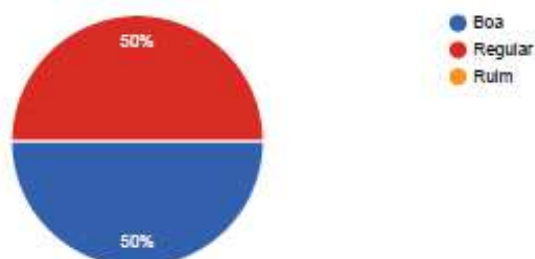
14. Minha INTERAÇÃO com a professora responsável e os/as participantes nos encontros síncronos foi:

6 respostas



15. Minha realização das ATIVIDADES ASSÍNCRONAS foi:

6 respostas



16. Comentários e sugestões sobre as atividades síncronas e assíncronas. (OPCIONAL)

1 resposta

Achei todas as atividades muito interessantes e as propostas são realmente ótimas. Mas acredito que o tempo de duração do curso foi muito curto para tantas propostas distintas e para a quantidade grande de atividades. Acredito que como muitos participantes têm estudo e trabalho por fora, e assim, para conseguirem realmente refletir sobre o aprendizado, uma atividade por semana faria mais sentido, porque esses acabam tendo que fazer algo mais rápido e menos aprofundado. A quantidade de encontros online também foi boa, mas com uma quantidade muito extensa de conteúdo (complexo) para apenas um encontro, por exemplo, sendo difícil para alguns que não são exatamente da área conseguir acompanhar.

17. Outros comentários e sugestões. (OPCIONAL)

1 resposta

Acredito que por conta da reta final de curso, minhas atividades ficaram comprometidas um pouquinho, mas o curso é fantástico.



UFJF
Faculdade de Letras
PPG Linguística

Março
2022

